Emil Verza Florin Emil Verza

PSIHOLOGIA VÂRSTELOR

EDITURA PRO HUMANITATE
BUCUREŞTI – 2000

Plămădirea fiinţei umane este un fenomen unic prin importanţa şi condiţia păstrării echilibrului în natură. Odată ce a fost depusă sămânţa, ea creşte şi se dezvoltă pe un teren fertil. Înmugureşte şi apoi răsare, ieşind la lumină şi la parcurgerea unui stadiu de transfigurare. Se dezvoltă, mai departe, prin înflorire şi creează o cromatică încântătoare şi un parfum îmbietor ce aduce fericire supremă prin curăţenie şi prospeţime. Mai târziu, face fructe care ulterior se coc datorită ploii binefăcătoare şi a soarelui arzător.

Fructele devin hrănitoare, dar şi dătătoare de o nouă viaţă. Prefacerile se accentuează şi ciclul natural al vieţii este tot mai răscolitor. Cad fructele şi rămân frunzele. Cu timpul, acestea se îngălbenesc şi se usucă. Cad şi ele îngrăşând pământul vieţii şi formând un ciclu al devenirii umane într-o natură ce-i poate fi favorabilă sau vitregă. Dar, oricum viaţa este continuă şi veşnică.

De aici sfiala celor ce o cercetează şi neputinţa cuprinderii ei totale. Dar rămân în memoria generaţiilor prezente şi viitoare pentru îndrăzneala de a o aborda şi prin ceea ce au creat.

ISBN 973-99734-4-2

Prof. univ. dr. Emil Verza
Asistent univ. drd. Florin Emil Verza

Petre Cristiana

Psihologia vârstelor

Editura Pro Humanitate
Bucureşti 2000

Coordonator serie:
Prof. dr. CONSTANTIN RUSU
Redactori: EMIL CANDEL
AUREL TAFLAN
Tehnoredactare:
Eugen-Mihai Dăbuleanu

Toate drepturile sunt rezervate
Editurii „PROHUMANITATE"
Tiparul executat la
Tipografia SEMNE '94
ISBN

CUPRINS

Argument 15

Capitolul I

Obiectul şi metodologia studierii în psihologia vârstelor 19

1. Conţinutul şi importanţa teoretico-practică a psihologiei vârstelor 19
2. Metodologia studierii în psihologia vârstelor 22

Capitolul II

Stadialitatea şi evoluţia umană 27

1. Procesualitate psihogenetică şi psihodinamică 27
2. Strategii de abordare globală şi analitică a stadiilor dezvoltării psihice 33

Capitolul III

Perioada de debut a vieţii 41

1. Cadrul general al perioadei şi conceperea fiinţei umane 41
2. Embriologia şi fazele intrauterine 44
3. Debutul vieţii psihice 48

Capitolul IV

Perioada sugară 51

1. Naşterea şi condiţiile de normalizare 52
2. Dezvoltarea psihică timpurie 55

Capitolul V

Perioada antepreşcolară (prima copilărie) 71
1. Contextul general al evoluţiei copilului 71
2. Caracteristici bio-psihice generale 72
3. Comunicarea şi învăţarea spontană 75
4. Conduita emoţional-afectivă 80
5. Activităţile ludice şi de socializare 84
6. Constituirea elementelor bazale ale presoanlităţii .. 88

Capitolul VI

Perioada preşcolară (a doua copilărie) 91
1. Contextul general al evoluţiei copilului 91
2. Dezvoltarea biofizică şi consolidarea autonomiei .. 93
3. Dezvoltarea psihică şi conturarea însuşirilor de personalitate 97
4. Conduita verbală şi afirmarea personalităţii 111
5. Jocul şi manifestarea personalităţii 120

Capitolul VII

Perioada şcolară mică (a treia copilărie) 129
1. Contextul general al evoluţiei copilului 129
2. Dezvoltarea bio-fizică 133
3. Dezvoltarea psihică 134
3.1. Evoluţia orientării generale 134
3.2. Evoluţia proceselor şi activităţilor de cunoaştere ... 138
3.3. Dezvoltarea capacităţilor pentru succesul activităţilor 154
4. Evoluţia structurilor de personalitate 156

Capitolul VIII

Perioada pubertăţii 163
1. Contextul general al evoluţiei pubertăţii 163
2. Dezvoltarea bio-fizică şi efectele ei în plan comportamental 165
3. Dezvoltarea psihică 168
4. Comportamentul în grup 179

Capitoul IX

Perioada adolescenţei 185
1. Caracteristici generale ale evoluţiei adolescentului 185
2. Dezvoltarea biologică şi restructurarea conduitelor 186
3. Dezvoltarea psihică 189
4. Expansiunea personalităţii şi comportamentului 200

Capitolul X

Perioada tinereţii 209
1. Dezvoltarea generală şi extinderea identităţilor 209
2. Dezvoltarea psihică şi expectaţia valorii 213
3. Integrarea socio-profesională şi restructurările personalităţii 216

Capitolul XI

Perioada vârstei adulte 223
1. Caracteristici generale ale perioadei 223
2. Relaţia dintre identităţi şi subidentităţi 227
3. Stabilitate şi declin în perioada adultă 231
4. Învăţarea permanentă şi adaptarea adultului 234

Capitolul XII

Perioada vârstei a treia 239
1. Cadrul general atitudinal faţă de vârsta a treia 239
2. Identitate şi regres la omul bătrân 242

Capitolul XIII

Stagiul terminal 255

Capitolul XIV

Condiţii bio-psiho-sociale ale devenirii umane 261

Capitolul XV

Fişa de cunoaştere şi evaluare a copilului 271
Obiectivele fişei de cunoaştere şi evaluare a copilului 271
Secţiunea I - Date generale cu privire la copil şi la familia din care face parte 274
Secţiunea a II-a - Date cu privire la starea sănătăţii şi la dezvoltarea fizică a copilului 276
Secţiunea a III-a - Date cu privire la dezvoltarea şi particularităţile comportamentului predominant motor şi ale activităţii fizice 276
Secţiunea a IV-a - Dezvoltarea comportamentului şi activităţii intelectuale: 277
Secţiunea a V-a - Dezvoltarea activităţilor praxice şi de tip artistic – creativ 288
Secţiunea a VI-a - Integrarea socio-afectivă a copilului şi însuşiri ale personalităţii 295
Secţiunea a VII-a - Diagnoza şi prognoza subiectului 303

Bibliografie selectivă 305

CONTENTS

Argument 15

Chapter I.

The object and the methodology of the study in the psychology of ages 19
1. The content and the theoretical and practical importance of the psychology of ages 19
2. The methodology of study in psychology of ages 22

Chapter II.

The stages of the human evolution 27
1. The psychogenetic and psychodynamic process 27
2. Global and analitic strategies of psychological development levels 33

Chapter III.

The beginning period of life 41
1. The general aproach of the beginning of the human beeing 41
2. Embriology and the intrauterin fases 44
3. The beginning of psychic life 48

Chapter IV.

The new-born period 51
1. The birth and the conditions of normalisation 52
2. Early psychic development 55

Chapter V.

The first childhood period 71
1. The general context of the child evolution 71
2. General bio-psychological characteristics 72
3. The communication and the spontaneous learning 75
4. The emotional behaviour 80
5. Playing and socialization activities 84
6. Construction of the basic elements of personality 88

Chapter VI.

The preschool period (the second childhood) 91
1. General context of the child evolution 91
2. Bio-physical development and the strengthening of the autonomy 93
3. Psychic development and the first signs of the personality ... 97
4. Verbal behaviour and the assertion of the personality .. 111
5. Playing and the personality features 120

Chapter VII.

The first school period (the third childhood) 129
1. General context of the child evolution 129
2. Bio-physical development 133
3. Psychic development 134
3.1. The evolution of the general orientation 134
3.2. The evolution of the processes and the knowledge activities 138
3.3. Development of capacities for obtaining success of activities 154
4. The evolution of the personality structures 156

Chapter VIII.

The puberty period 163
1. General context of the puber evolution 163
2. Bio-physical development and his effects in the behaviour field 165
3. Psychic development 168
4. The behaviour in the group 179

Chapter IX.

The teen-age period 185
1. General caracteristics of the teen-aged evolution 185
2. Biological development and the structuring behaviour .. 186
3. Psychic development 189
4. The expansion of the personality and behaviour 200

Chapter X.

The youth period 209
1. General development and the extension of identities ... 209
2. Psychic development and the expectation of the value 213
3. Social and vocational integration the personality reorganization 216

Chapter XI.

The adult period 223
1. General caracteristics of the period 223
2. The relation between identities and subidentities 227
3. Stability and decreasing in the adult period 231
4. Permanent learning and the adult adaptation 234

Chapter XII.

The elder period 239
1. The attitude before the elder period 239
2. Identity and regress at the old man 242

Chapter XIII.

The terminal phase 255

Chapter XIV.

The bio-psycho-social conditions of the human becoming..... 261

Chapter XV.

The protocol of knowledge and assessment of the child 271

SOMMAIRE

Avant – propos 15

Chapitre I

L'objet et la méthodologie de l'étude dans la psychologie du développement 19
1. Le contenu et l'importance théorique et practique de la psychologie du développement 19
2. La méthodogie de l'étude dans la psychologie du développement 22

Chapitre II

Les étapes du développement et l'évolution humaine 27
1. Le processus psychogénétique et psychodynamique 27
2. Quelques stratégies d'approche globale et analitique des étapes du développement psychique 33

Chapitre III

La période du début de la vie 41
1. Le cadre général de la période et la conception de l'être humain 41
2. L'embryologie et les étapes intra-utérines 44
3. Le début de la vie psychique 48

Chapitre IV

La période du nourrison (l'enfance tendre) 51
1. La naissance et les conditions d'adaptation 52
2. Le développement psychique précoce. 55

Chapitre V

La première enfance (la période de l'enfant entre 1-3 ans) 71
1. Le contexte général de l'évolution de l'enfant 71
2. Des caractéristiques biopsychiques générales 72
3. La communication et l'apprentissage spontané 75
4. Le comportement émotionnel et affectif 80
5. Les activités ludiques et de socialisation 84
6. L'établissement des éléments de base de la personnalitaté 88

Chapitre VI

La deuxième enfance (la période prescolaire) 91
1. Le contexte général de l'évolution de l'enfant 91
2. Le développement biophysique et la consolidation de l'autonomie 93
3. Le développement psychique et le crayonnage des traits de la personnalité 97
4. La conduite verbale et l'affirmation de la personnalité .. 111
5. Le jeu et la manifestation de la personnalité 120

Chapitre VII

La troisième enfance (la période de l'enseignement primaire) 129
1. Le contexte général de l'évolution de l'enfant 129
2. Le développement biophysique 133
3. Le développement psychique 134
3.1. L'évolution de la tendance générale 134
3.2. L'évolution des processus et des activités de connaissance 138
3.3. Le développement des capacités pour le succès des activités 154
4. L'évolution des structures de la personnalité 156

Chapitre VIII

La période de puberté 163
1. Le contexte général et l'évolution du pubère 163
2. Le développement biophysique et ses effets au niveau du comportement 165
3. Le développement psychique 168
4. Le comportement dans le groupe 179

Chapitre IX

La période de l'adolescence 185
1. Les caractéristiques générales de l'évolution de l'adolescent 185
2. Le développement biologique et la structuration des conduites 186
3. Le développement psychique 189
4. *L'expansion de la personnalité et du comportement* 200

Chapitre X

La période de la jeunesse 209
1. Le développement général et l'extension des identités 209
2. Le développement psychique et l'attente de la valeur 213
3. *L'intégration socio-professionnelle et la reorganisation* de la personnalité 216

Chapitre XI

La période de l'âge adulte 223
1. Les caracteristiques générales de la période 223
2. La relation d'entre les identités et sousidentités 227
3. *La stabilité et le déclin dans la période adulte* 231
4. L'enseignement permanent et l'adaptation de l'adulte 234

Chapitre XII

La période du troisième âge 239
1. L'attitude générale envers le troisième âge 239
2. L'identité et le regrés de l'homme vieux 242

Chapitre XIII

La phase terminale 255

Chapitre XIV

Les conditions bio-psycho-sociales de la transformation humaine 261

Chapitre XV

La fiche pour la connaissance et l'évaluation de l'enfant 271

ARGUMENT

*Prezenta lucrare, **Psihologia vârstelor**, este structurată pe ideea unui curs universitar prin care încercăm să răspundem nevoii studenţilor de a se pregăti şi cunoaşte principalele dominante ale activităţii psihice pe tot parcursul existenţei umane, cu progrese, achiziţii, stagnări şi regrese în palierele psihice, facilitând, în felul acesta, posibilitatea de a pătrunde în interiorul formării, dezvoltării, evoluţiei, a devenirii umane ca fiinţă, cu toate atributele bio-psiho-social-culturale. Prin conţinutul ei şi prin modul de tratare a problematicii adiacente apreciem că este utilă studenţilor în psihologie, sociologie, psihopedagogie specială, pedagogie, asistenţă socială şi specialităţilor din domeniu, cadrelor didactice şi tuturor celor care, într-un fel sau altul, sunt interesaţi de zămislirea şi formarea omului cu trecerea prin toate palierele vieţii psihice.*

Am încercat ca în această lucrare să nu omitem nimic din ceea ce am considerat că poate constitui un argument important pentru explicarea omului, pentru determinările şi caracteristicile devenirii sale umane. Am insistat pe acei factori interni şi externi care se constituie într-un tot unitar pentru influenţele exercitate şi receptate de fiinţa umană de la zămislirea ei până la finalul existenţei, cu fazele pe care le străbate în funcţie de stadiile de vârstă cronologică, dar mai cu seamă în funcţie de nivelul achiziţiilor din planul psihologic şi al maturizării psihosociale. Am încercat un exerciţiu al controlului şi al precizării magnitudinii valenţelor unor variabile care intervin în determinările palierelor psihice şi a devenirii umane în general.

O asemenea lucrare este o premieră în ţara noastră şi la baza ei a stat cartea „Psihologia vârstelor", apărută în 1981, scrisă de către primul autor împreună cu prof. univ. dr. Ursula Şchiopu care, de asemenea, a fost prima de acest gen şi care îşi demonstrează viabilitatea şi în prezent. Ulterior (1995, 1997),

au apărut alte două ediţii, revizuite şi adăugite, ale acestei lucrări ce s-au bucurat de un mare succes de librărie. În acelaşi timp, am valorificat cercetările contemporane ale autorilor români şi străini, evidenţiind contribuţia originală a acestora la problematica psihologică a traseului parcurs de om de la debutul vieţii până la stagiul terminal. Desigur, investigaţiile noastre desfăşurate în timp, interpretarea unor date şi modul de tratare a întregii problematici conferă lucrării o notă personală, care, sperăm să fie apreciată de cititor. În ansamblu, am încercat să exprimăm o viziune sistemică pentru a putea contura imaginea probabilistică a „omului total", introducând, curent, modalitatea analitică de prelucrare a materialului informativ cu privire la „omul concret" sau la „omul în situaţie". Astfel, am recurs la raportări ale fiinţei umane la vârsta cronologică, la nivelul evoluţiei biologice şi mai ales, psihice, la tipul de relaţii ocupaţionale şi sociale, la nivelurile de dobândire a identităţilor caracteristice şi la afirmarea stilului personal în elaborarea formelor specifice comportamentale şi adaptative. Acest demers ne-a permis să operăm cu departajări relativ precise ale ciclurilor vieţii, în interiorul cărora am analizat principalele perioade sau stadii şi subperioade sau substadii care încep şi închid etapele vârstelor omului. Dihotomia cicluri-stadii, perioade-subperioade constituie modalitatea prin care se pot evidenţia acumulările cantitative şi calitative, salturile şi regresele posibile cu trăsăturile de specificitate pentru o etapă sau alta de vârstă.

În economia spaţiului pe care îl avem la dispoziţie şi având în vedere conţinutul şi sfera domeniului respectiv, am trecut cu bună ştiinţă peste aspectele biologice care nu sunt absolut necesare, dar le-am relevat pe cele semnificative pentru evoluţia psihică a omului. Contextul general, cultural şi ocupaţional este, de asemenea, precizat în intercondiţionarea umană, deoarece influenţează structurarea identităţilor specifice personale şi întregul sistem psihic uman.

La încheierea acestor rânduri, facem cuvenita precizare că indiferent de conceptele ce se vehiculează pentru domeniul pe care îl abordăm (psihologie evolutivă, dezvoltare umană, psihologia omului de la naştere la senectute etc.) sunt subsu-

mate sau echivalente termenului generic și consacrat de psihologia vârstelor.

Psihologia vârstelor s-a constituit ca știință relativ recent, mai exact, în a doua jumătate a secolului XX, deși o serie de ramuri ale acesteia, psihologia copilului sugar, antepreșcolar, preșcolar îndeosebi, a școlarului, a adolescentului, a omului vârstnic au avut o dezvoltare mai accentuată încă de la începutul secolului amintit. Este adevărat că au rămas și rămân și în prezent mai puțin conturate psihologia stadiului tinereții și a stadiului omului adult deoarece aceste etape de vârstă au constituit o bună perioadă de timp apanajul psihologiei sociale și, respectiv, a psihologiei generale. Dar trebuie subliniat că psihologia vârstelor nu se reduce la nici una din aceste ramuri, ea le înglobează pe toate și sintetizează unitar caracteristicile de specificitate ale fiecărui stadiu sau perioadă traversată de om, relevând, totodată, ceea ce este comun în plan psihologic pentru ca ființa umană să ajungă la un model al personalității în cadrul multiplelor determinări subiective și obiective, psihologice și sociale. Viziunea noastră marchează evoluția continuă a omului cu dezvoltări și fragilizări, cu progrese și regrese din care rezultă unicitatea psihocomportamentală și a personalității. Credem că, astfel, ne aducem contribuția la consolidarea statutului de știință a psihologiei vârstelor.

AUTORII

Capitolul I

OBIECTUL ŞI METODOLOGIA STUDIERII ÎN PSIHOLOGIA VÂRSTELOR

Psihologia vârstelor este o ramură a ştiinţelor psihologice izvorâtă din necesitatea de a înţelege modul cum se constituie caracteristicile, funcţiile, procesele psihice de la cele mai fragede vârste şi evoluţia lor pe tot parcursul existenţei umane, cu progresele ce caracterizează fiecare vârstă. Astfel, activitatea psihică este privită în mod unitar cu relevarea semnificaţiilor posibile pentru un anumit palier al vârstei şi evidenţierea specificului de ansamblu în dezvoltarea structurilor psihice. Din acest punct de vedere, fiinţa umană este analizată longitudinal şi vertical în contextul existenţei sale sociale, a modificărilor psiho-fizice ce se produc sub influenţa condiţiilor de mediu, a educaţiei, a culturii şi profesiei, a statutelor şi rolurilor sociale ce le îndeplineşte.

1. CONŢINUTUL ŞI IMPORTANŢA TEORETICO-PRACTICĂ A PSIHOLOGIEI VÂRSTELOR

Fiecare etapă are anumite caracteristici bio-psihice care reflectă unitatea dezvoltării de ansamblu a personalităţii şi se manifestă în comportamente generale şi specifice, mai mult sau mai puţin adaptabile. În evoluţia psihică se pot desprinde anu-

mite legi şi principii general valabile, dar şi structuri specifice pentru o etapă sau alta de vârstă. *Psihologia vârstelor este ştiinţa care studiază caracteristicile constituirii activităţii psihice umane, modificările acesteia de la inferior la superior, a regreselor ce au loc în anumite etape de vârstă, a evoluţiei personalităţii şi manifestării actelor de conduită în relaţie cu determinările socio-culturale ale existenţei fiinţei umane.*

Conţinutul şi sfera psihologiei vârstelor depăşesc pe cel al psihologiei copilului prin aceea că realizează o cuprindere pentru toate vârstele umane, departajând stadii şi substadii în cadrul acestora, cu specific şi comun între ele, dar fără să fie o psihologie generală, căci activitatea psihică pe care o studiază aceasta este raportată la condiţia de o anumită factură şi structură bio-fizică. Psihologia vârstelor se foloseşte de datele psihologiei copilului şi ale psihologiei generale ca şi ale celorlalte ramuri ale psihologiei cărora le furnizează, la rândul ei, cunoştinţe pertinente despre dezvoltarea şi evoluţia psihică a omului de la conceperea sa până la stagiul terminal (al morţii). *Sintetic, psihologia vârstelor se ocupă de studiul genezei, dezvoltării şi evoluţiei activităţii psihice, a structurării personalităţii şi conduitelor umane.* Psihologia vârstelor nu se limitează numai la studiul conduitelor de creştere (domeniu al psihologiei copilului, cum afirmă J. Piaget şi M. Debesse), nici la abordarea generală a activităţii psihice şi a esenţei de fundamentare a personalităţii (domeniul psihologiei generale) şi nici la caracteristicile de regresie în evoluţia psihică (domeniu al psihologiei vârstelor înaintate), dar le cuprinde pe toate într-o tratare unitară cu relevarea specificului pentru fiecare stadiu de vârstă şi consemnarea elementelor comune ce unifică activitatea psihică.

De remarcat că psihologia vârstelor nu se confundă nici cu „sociologia vârstelor", domeniu ce este, după părerea noastră, puţin conturat şi pe care Sorin Rădulescu[1] o defineşte ca având în principal drept obiect de studiu „evidenţierea diferenţelor sociale şi culturale existente între variatele categorii,

[1] Rădulescu S., *Sociologia vârstelor*, Bucureşti, Ed. Hyperion XXI, 1994, p. 25.

grupuri şi etape de vârstă, şi identificarea problemelor distincte cu care se confruntă acestea în orice societate". Şi mai departe, „sociologia vârstelor consideră vârsta ca un atribut şi status social asociat unei ierarhii de drepturi, datorii şi responsabilităţi care-şi găseşte corespondentul în structura socială". Autorul citat recunoaşte că psihologia vârstelor constituie o „sursă teoretică importantă pentru sociologia vârstelor" deoarece, printre altele, este nevoită să ţină seama de procesele psihice, de caracteristicile psihocomportamentale şi ale personalităţii ce sunt analizate de psihologie. Pentru a se constitui pe deplin ca ştiinţă, sociologia vârstelor trebuie să-şi delimiteze cu precizie fenomenologia analizată şi să-şi demonstreze utilitatea alături de psihologia vârstelor cu care, nu numai că se relaţionează, dar se şi pot completa reciproc.

Studiul omului, de la debutul vieţii şi, mai insistent, de la naştere şi până la moarte, cu ceea ce este comun şi semnificativ pe toată durata vieţii, dar şi cu relevarea specificităţii în etapele distincte ale evoluţiei umane, conferă psihologiei vârstelor un statut solid şi central în cadrul disciplinelor psihologice. Constituirea psihologiei vârstelor a fost posibilă ca urmare a progreselor realizate la nivelul ştiinţelor biologice şi sociale, a acumulării de cunoştinţe în psihologia generală şi într-o serie de ramuri care vizau studiul omului în anumite perioade de vârstă. Din aceste ultime ramuri mai importante sunt: psihologia copilului, care studiază condiţia activităţii psihice a omului pe toată durata copilăriei, iar pentru o pătrundere mai adâncă în fenomenologia respectivă s-au diferenţiat psihologia copilului sugar, psihologia antepreşcolarului, psihologia preşcolarului ş.a.m.d. şi au rămas mai puţin conturate psihologia tineretului, psihologia vârstei a treia etc.; o serie de discipline nu diferă atât prin conţinutul la care se referă cât prin terminologia de denumire a acestora. Astfel, psihologia genetică, psihologia dezvoltării umane etc. fac parte din psihologia vârstelor care exprimă similaritate.

Psihologia vârstelor evită fragmentările sau ambiguităţile diferitelor ramuri ale acesteia provenite chiar din titulatura disciplinei respective şi reuşeşte să realizeze o cuprindere largă prin aceea că analizează psihicul uman în mod unitar, cu accentua-

rea aspectelor de evoluţie şi dezvoltare, dar şi de continuitate şi disfuncţionalitate de la o vârstă la alta. Cunoaşterea psihologiei vârstelor oferă posibilităţi de elaborare a strategiilor educaţionale şi de dirijare ştiinţifică a procesului de pregătire profesională şi de integrare socială a omului.

În sens extins, o psihologie nu se limitează numai la studiul proceselor, stărilor, funcţiilor etc., ce îl privesc pe omul normal deoarece acestea au o anumită structură şi factură ci şi în cazul unor deteriorări sau retardări, la bolnavi şi la handicapaţi. Dar, având în vedere diferenţierea unor domenii cum ar fi cel al psihologiei şi al psihopedagogiei speciale, psihologia vârstelor este centrată pe cunoaşterea umană preponderent în limitele normalităţii. Totuşi, o psihologie a vârstelor la persoanele handicapate este perfect posibilă, dar conţinutul domeniului respectiv este acoperit de psihopedagogia specială, de unde şi interferenţa şi completarea unor probleme complexe, mai ales a celor de graniţă, la care îşi aduc contribuţia cele două discipline.

2. METODOLOGIA STUDIERII ÎN PSIHOLOGIA VÂRSTELOR

Este ştiut că activitatea psihică nu poate fi studiată în mod nemijlocit deoarece conţinutul şi forma ei de manifestare este atât de complexă încât numai concretizarea acesteia într-o situaţie dată, poate fi supusă decelării. Apar, astfel, o serie de variabile care exprimă caracteristici de personalitate şi de conduită umană. Cunoaşterea variabilelor respective dau dimensiunea umană de ansamblu. Aceste variabile pot fi provocate (experimental) sau pot fi surprinse în diferite tipuri de activitate umană (de joc, de învăţare, de muncă, de creaţie etc.). *Există două categorii de variabile: dependente, care depind direct de caracteristicile personalităţii şi independente, constituite din reacţiile psihice provocate.* Între variabilele respective se efectuează lanţuri de corelaţii pentru a înlesni analiza şi apoi sintetizarea datelor în vederea constituirii de profiluri sau tipologii specifice unui stadiu de vârstă şi chiar a condiţiei umane gene-

rale. În urma acestui demers, se ajunge la modele ale unor funcţii sau procese psihice (al inteligenţei, al gândirii, al imaginaţiei, al limbajului, al afectivităţii etc.) ori ale unor categorii umane (al normalului, al handicapatului, al anormalului, al supradotatului, al subdotatului etc.). *Modelele respective sunt raportate unele la altele prin utilizarea modalităţilor de investigare din care se desprind: 1. metodica genetico-longitudinală, ce urmăreşte dezvoltarea psihică a subiectului pe o perioadă mai lungă de timp; 2. metoda transversală, prin care se surprind caracteristicile psihice într-un stadiu anumit de vârstă; 3. metodica mixtă, genetico-longitudinală-transversală destinată surprinderii evoluţiei activităţii psihice în diferite stadii)*[2].

Pentru realizarea cunoaşterii şi a cercetării diverselor aspecte ale activităţii psihice prin valorificarea metodelor enumerate mai sus, specialistul apelează la metode, ca: observaţia, experimentul, testul, analiza produselor activităţii, anamneza etc., metode asupra cărora nu insistăm deoarece ele sunt comune şi altor ramuri ale psihologiei. Se impune, totuşi, o precizare: toate aceste metode se folosesc prin adaptarea lor la vârsta subiecţilor şi la condiţiile concrete de activitate. Alături de metodele de cercetare, în psihologia vârstelor sunt vehiculate şi *metode şi tehnici de psihoterapie* în scopul unor intervenţii calificate pentru a determina modificări pozitive ale activităţii psihice şi conduite adaptative tot mai eficiente[3].

Ţinând seama că la nivelul psihicului uman are loc o schimbare lentă a caracteristicilor sale, ca urmare a transformărilor condiţiilor de viaţă şi a relaţiilor interumane, s-a produs o distanţare între psihologie şi paradigmele ei, iar „omul concret" devine subiectul central al studiului în psihologia vârstelor. În felul acesta, se diminuează domeniul speculativ al psihologiei şi se evidenţiază conduitele de adaptare cu marcarea inserţiei social-profesionale a personalităţii. Tratarea „omului concret" se

[2] Şchiopu U., Verza E, *Psihologia vârstelor*, Bucureşti, E.D.P., 1981.

[3] Verza E., *Metodologia recuperării în defectologie*, în E. Verza, „Metodologii contemporane în domeniul defectologiei şi logopediei", Tip. Univ. Bucureşti, 1987, pag. 7-19.

raportează la multiple condiţionări din care cele mai importante privesc pe cea biologico-ereditară, social-economică, socio-culturală, educaţională şi profesională. Astfel, problematica vârstelor o privim din perspectiva psihologică, psihosocială şi biologică, conturând un cadru metodologic unitar.

În abordarea ciclurilor vieţii, psihologii au avut în vedere mai cu seamă vârstele de creştere şi de dezvoltare. Contextul în care se desfăşoară analiza vizează, pe de o parte, natura şi educaţia subiectului, iar pe de altă parte, maturizarea şi învăţarea. Specialiştii sunt de acord că atât natura, cât şi educaţia, sunt esenţiale pentru dezvoltare, iar interacţiunea dintre cei doi factori reprezintă influenţa crucială asupra fiecărui individ. Atât maturizarea, cât şi învăţarea determină numeroase schimbări în dezvoltare, în timp ce diferenţele individuale imprimă un grad mai mare de complexitate problemei, deoarece factorii genetici pot juca un rol major în nivelul de achiziţie al unei persoane, pe când învăţarea influenţează acelaşi nivel, în cazul altei persoane.

Desigur, modul de relaţionare şi influenţare a persoanei de către aceşti factori se raportează la calitatea lor şi la vârsta fiecăruia. Unii psihologi susţin că prima copilărie este cea mai importantă perioadă care influenţează formarea persoanei adulte, iar alţii susţin că unii indivizi se schimbă radical în copilăria mijlocie, adolescenţă şi maturitate. La acestea se adaugă mediul în care are loc dezvoltarea individului. Pentru un asemenea demers, se iau în consideraţie cele patru niveluri de structuri ambientale:

1. microsistemul, care reprezintă interacţiunea dintre persoană şi mediul restrâns apropiat;

2. mesosistemul, ce semnifică interelaţiile dintre anturajele diverse ale persoanei, diferite de la o vârstă la alta în şcoală, loc de muncă, grupe de prieteni etc.;

3. exosistemul, ce se referă la structurile sociale majore care influenţează individul prin mass media, mijloacelor de transport, reţelele sociale etc.;

4. macrosistemul, care priveşte modelele instituţionale ale culturii sau subculturii şi, totodată, sistemele economice, sociale, educaţionale, legale şi politice[4].

Toate aceste aspecte determină o anumită evoluţie a omului şi forme de consolidare sau fragilizare pentru unele etape şi pentru unele persoane. Societatea este interesată să adopte atitudini diferenţiate faţă de asemenea persoane. A rezultat ideea protejării pertinente a vârstelor fragile şi a creării unui cadru adecvat de dezvoltare. O asemenea protejare s-a extins şi la nivelul vârstelor de regresie şi a persoanelor handicapate. În acest context, cercetările de specialitate au fost orientate în principal spre:

a) geneza şi evoluţia relaţiilor adaptative, a statutelor şi rolurilor sociale, a naturii şi factorilor care influenţează progresul ori regresul în relaţii adaptative;

b) factorii şi forţele implicate în structurarea personalităţii în copilărie, contradicţiile ce caracterizează personalitatea la un anumit moment dat şi posibilităţile de intervenţie psihologică pentru realizarea efectelor ameliorative.

Vârstele tinereţii şi maturităţii sunt mai investigate prin raportare la normalitate, dar prezintă interes mai mare în condiţiile planului psihopatologic. De o tratare mai largă s-au bucurat aceste vârste din unghiul psihosociologiei, prin invocarea domeniului atitudinilor în societate şi în viaţa profesională sau a psihopatologiei, în scopul descrierii caracteristicilor anormale şi de intervenţie în tratarea acestora. În schimb, pentru vârstele copilăriei accentul a căzut pe fenomenul educaţional care a înglobat, din punct de vedere psihologic, sarcini în direcţia cunoaşterii, măsurării, programării şi formării subiecţilor. S-a stabilit că aceste sarcini pot fi realizate optim numai ţinându-se seama de numeroasele relaţii interpersonale ce au loc între copii, pe de o parte, între copii şi educatori, pe de altă parte. Astfel de relaţii – funcţionale, comunicative, cognitive, simpatetice – pot stimula sau atenua procesul instructiv-educativ, dar cunoaş-

[4] Bergen, K.S., *The Developing Person*, Bronx Community College City Univeristy of New York, Worth Publishers, Inc, 1980.

terea şi stăpânirea lor de către educator facilitează controlul asupra evoluţiei psihice sau, aşa cum arăta J. Bruner, de modelare a dezvoltării şi de organizare a mediului.

Fiinţa umană cunoaşte o serie de modificări care duc, mai cu seamă, în perioada copilăriei la dezvoltări pe direcţiile *biologice* cu transformări fizice, morfologice şi biochimice, *psihologice* cu optimizări calitative ale proceselor, funcţiilor şi însuşirilor psihice şi *sociale* care duc la coechilibrarea conduitei umane în relaţiile cu mediul social. Între aceste trei forme ale dezvoltării umane se stabilesc legături stricte şi într-un timp dat, dar care pe parcursul evoluţiei conturează şi structurează personalitatea din punct de vedere bio-psiho-social.

Analizând dezvoltarea psihică din perspectiva psihologiei vârstelor, ea trebuie privită ca un proces complex, dinamic şi cu multiple determinări în care se intersectează caracteristici ale filogenezei (ce ţin de specie), ontogenezei (cu particularităţile psihoindividuale), psihosocialului (cu raportarea persoanei la colectivitate). Astfel, dezvoltarea psihică are un caracter *pluridimensional* şi *multifactorial* ce facilitează o multitudine de prefaceri cu echilibrări şi adaptări de o anumită factură calitativă şi cantitativă.

Autoevaluare

1. **Descrieţi conţinutul psihologiei vârstelor şi subliniaţi locul acesteia în contextul ştiinţelor psihologice.**
2. **Precizaţi importanţa cunoaşterii psihologiei vârstelor.**
3. **Stabiliţi relaţia dintre metodele şi metodologia studierii în psihologia vârstelor.**

CAPITOLUL II

STADIALITATEA ŞI EVOLUŢIA UMANĂ

În literatura de specialitate se fac simţite o serie de controverse pe marginea perioadelor, etapelor, stadiilor ce caracterizează ciclurile vieţii umane. Aceste dispute provin din diferenţele conceperii „omului concret" cu existenţă temporară şi „omului în situaţie" cu un anumit potenţial psihic raportat la statutul de vârstă. Totuşi, aceste dispute nu contrazic sinonimia dintre termenii etape, perioade şi stadii, respectiv subperioade şi substadii, la care se adaugă, adeseori, cel de ciclu. *Astfel, omul traversează trei cicluri mari în decursul vieţii sale: al copilăriei, al tinereţii şi al adultului, iar din cadrul fiecăreia se desprind perioade, stadii sau substadii şi subperioade relativ distincte.* Tratarea noastră se realizează prin prisma particularităţilor structurale cu dinamismul ce caracterizează evoluţia, dar concepută în ordine sistemică pentru a crea o imagine probabilistică a „omului total".

1. PROCESUALITATE PSIHOGENETICĂ ŞI PSIHODINAMICĂ

Pentru înţelegerea problematicii psihologiei vârstelor se simte nevoia operării, pe de o parte, cu criteriile după care se

realizează împărţirea în perioade, stadii ale dezvoltării psihice, iar pe de altă parte, cu însuşirile esenţiale şi reprezentative ce caracterizează fiecare ciclu de vârstă delimitat după accepţiile respective.

În acest context, analiza reperelor *psihogenetice* şi *psihodinamice* este oportună, dar cu precizarea unor dificultăţi ce se datoresc şi faptului că mulţi autori decupează, spre analiză, *numai unul din ciclurile vieţii omului şi încearcă să reconstituie* pe baza lui întreaga viaţă a dezvoltării psihice umane. Trebuie remarcat că cele mai semnificative contribuţii la elucidarea problemelor reperelor le-au adus specialiştii în psihologia copilului. Ca atare, ponderea studiilor s-a axat pe reperele psihogenetice. Dar nu pot fi neglijate nici reperele psihodinamice ce se exprimă în conduite, caracteristici şi trăsături psihice pe tot parcursul vieţii. Acestea au o latură instrumentală importantă pentru sesizarea momentelor de schimbare din ciclurile vieţii şi o latură care facilitează descrierea probabilistică şi prospectivă a dezvoltării fiecărei persoane.

Din această perspectivă, A. Gessel a diferenţiat între comportamentele maturizării, punând accent pe achiziţiile din perioadele timpurii, dar fără a neglija acumulările ulterioare pe care le raportează la vârsta cronologică. Ca urmare, el surprinde un fapt semnificativ pentru caracteristicile generale ale dezvoltării psihice şi anume succesiunea continuă şi tot mai complexă de stadii de echilibru în alternanţă cu stadii critice ce sunt mai puţin echilibrate. În acelaşi timp, Gessel a atras atenţia asupra „copilului concret", cu conduitele vieţii sale de fiecare zi creând perspectiva tratării longitudinale în psihologie. La intersecţia dintre concepţia lui A. Gessel şi cea a lui A. Binet, s-a conturat analiza distanţelor dintre vârsta cronologică şi „vârsta de dezvoltare" (Q.D.). În timp ce Gessel a considerat că variabilitatea trebuie raportată la vârsta cronologică, A. Binet acordă variabilităţii psihice o mai mare dependenţă de vârsta de dezvoltare.

Opus autorilor citaţi, J. Piaget se referă la repere biopsihice, creând o teorie intelectuală originală. După Piaget, structurile, relaţiile cu mediul se construiesc în mod dinamic sub

formă de acţiuni, operaţii, grupări de operaţii mai întâi concrete apoi, formal-logice.

O serie de psihologi i-au reproşat lui J. Piaget această încheiere a ciclului de dezvoltare psihică intelectuală odată cu adolescenţa, făcând o diferenţiere exagerată între copil şi adult ca şi faptul că sistemul său psihologic este accentuat individualist şi ignoră factorul social în devenirea umană.

Referindu-se la evoluţia individuală, Claparède[5] a arătat că sunt parcurse trei stadii principale:

1. Stadiul de achiziţionare şi experimentare în interiorul căruia se pot distinge câteva etape, cum ar fi, cea de formare a intereselor perceptive din primul an, cea de interese glosice formate în al doilea şi al treilea an, cea de interese generale, când se activează intelectul şi este specifică pentru vârsta de la 3 la 7 ani şi, în final, o etapă de interese speciale şi obiective, definitivate între 7 şi 12 ani;

2. Stadiul de organizare şi evaluare în care se elaborează şi se cristalizează o perioadă sentimentală la intersecţia intereselor etice şi sociale, interese specializate şi interese raportate la sex, ce domină între 12 şi 18 ani şi ulterior;

3. Stadiul de producţie, specific vârstei adulte, când diferitele interese se subordonează unui interes superior legat de ideal sau de conservarea personală, ca urmare a activităţii curente desfăşurată de om.

Din altă perspectivă, H. Wallon a axat structura reperelor psihogenetice pe construcţia afectivă a eului şi personalităţii în care are loc, într-o primă etapă, diferenţierea impulsivităţii emoţionale de impulsivitatea motorie-primară după care se constituie conştiinţa de sine. Ulterior, prin achiziţiile de rol, se conturează independenţa eului şi în fine, se constituie sincretismul personalităţii (10-11 ani) prin includerea afectivităţii în comportamente sociale şi intelectuale.

[5] Claparède, Ed., *Psychologie de l'enfant et de l'adolescent*, Geneva, 1926.

Cu toate acestea, Wallon[6] păstrează cadrul general enunţat de Claparède, dar accentuează unitatea comportamentului şi continuitatea nivelurilor ce se succed.

Astfel, pentru primele luni de vârstă dominanta majoră este a trebuinţelor biologice şi fiziologice. Şi activitatea motrică se subordonează nutriţiei şi somnului. Ulterior şi mai ales din luna a treia, mişcările încep să se organizeze şi să se generalizeze. Şi reacţiile afective sunt legate, la început, de trebuinţele biologice, dar cu timpul (luna a şasea) ele se diferenţiază şi se exprimă mai variat. Acestea se asociază cu gesturile şi mimica adecvată exprimării. Spre sfârşitul primului an se manifestă tot mai mult coordonarea senzorial-motrică şi prin experienţele de cunoaştere se ajunge la diferenţierea lucrurilor. Comportamentul se modifică substanţial odată cu cel de-al doilea an, ca urmare a dezvoltării mersului şi limbajului. Prin mers şi în contact cu mediul şi prin limbaj se lărgesc relaţiile cu cei din jur. Într-o etapă următoare de la trei ani, apare criza de opoziţie şi o capacitate mai mare de limitare, ca la patru ani să adopte atitudini mai clare faţă de cei din jur şi să devină receptiv la amuzament. Apar forme incipiente de detaşare faţă de concretul imediat. Odată cu vârsta şcolară, copilul îşi deplasează interesul de la eu la lumea exterioară. Obiectivitatea înlocuieşte, spune Wallon, sincretismul, făcând loc unei cunoaşteri mai largi. Transformări majore în toate perioadele activităţii psihice au loc odată cu pubertatea şi ulterior acestei vârste. H. Wallon a fost preocupat de conduitele uşor critice pentru care a încercat să găsească soluţii în vederea echilibrării lor.

În această ordine de idei nu pot fi neglijate teoriile freudiste care pun accentul pe energia instinctuală (biologică) ce se exprimă pe trei căi: sexualitatea (libidinală), conservarea vieţii (foame, sete şi agresiune) şi instinctul morţii.

S. Freud[7] operează cu o structură *id*, care exprimă şi reglementează imediat după naştere energia disponibilă. Energia încorporată în gândire adaugă alte două structuri, *egoul*

[6] Wallon, H., *L'évolution psycholgique de l'enfant*, Paris, Colin, 1941.
[7] Freud, S., *Cinq leçons sur la psychanalyse*, Paris; Payot.

şi *superegoul*. Egoul stratifică dorinţe învăţate, teamă, deprinderi, limbajul, simţul de sine. Superegoul se dezvoltă în perioada preşcolară şi reprezintă cenzura conştiinţei. Aceste structuri ar trebui să acţioneze armonios. Există, însă, în mod curent conflicte (inevitabile) între cele trei structuri. Aceste conflicte şi tensiuni stau la baza anxietăţii.

Stadiile dezvoltării psihice, după Freud, au la bază aceste schimbări. Astfel, primul stadiu, oral, este dominat de plăcerea activităţii de supţiune (foamea, absorbţia). Al doilea stadiu, anal, este determinat de evacuarea anală. Ca urmare a relaţiilor cu părinţii, în perioada preşcolară, se constituie un stadiu de identificare a unui statut. După acest stadiu, urmează o scurtă pauză a sexualităţii, stadiul falic, apoi se constituie stadiul genital (coincident cu adolescenţa). Exacerbarea instinctului sexual infantil, tendinţele pansexualiste excesive, exprimate de S. Freud, diminuează din importanţa teoriei sale.

A. N. Leontiev[8] apreciază dezvoltarea psihică prin prisma modificării de la comportamente simple primare cu o motivaţie redusă, la comportamente complexe întreţinute de o motivaţie coerentă socializată. În acest sens, A. N. Leontiev formulează ideea că influenţa condiţiilor externe se realizează prin intermediul condiţiilor interne (subiective). El delimitează perioada copilului mic, până la 3 ani, perioadă de însuşire a deprinderilor elementare de autoservire şi a instrumentelor independenţei, mersul şi vorbirea. Apoi, perioada preşcolară, de la 3 ani până la intrarea copilului în şcoală, ce se caracterizează prin punerea bazelor personalităţii. Perioada şcolară mică echivalează cu formarea de strategii de învăţare organizată. Perioada şcolară mijlocie (10-14 ani) este considerată de Leontiev ca o perioadă de accelerare a dezvoltării şi maturizării în toate sferele activităţii psihice. Ultima perioadă este cea a adolescenţei, ce se caracterizează prin dezvoltarea psihică şi orientarea socio-profesională.

---

[8] Leontiev, A. N., *Contribuţii la teoria dezvoltării psihice a copilului*, în „Probleme ale dezvoltării psihicului", Bucureşti, Ed. Ştiinţifică, 1964.

Erik Erikson[9] creează o perspectivă psihosocială în analiza stadiilor de dezvoltare umană, subliniind că fiecare stadiu se remarcă printr-un progres faţă de cel anterior. El distinge opt stadii fundamentale:

1. Stadiul prunciei, în care dominantă este viaţa în familie şi dezvoltarea încrederii în părinţi şi în lume, iar ulterior şi încrederea în sine;

2. Stadiul copilăriei timpurii, când copilul rămâne dominant amplasat în familie. Se câştigă autonomia spre ruşine şi îndoială în paralel cu dezvoltarea simţului de autocontrol şi a autostimei;

3. Stadiul de la 4 la 5 ani, în care domină tot amplasarea în familie cu dezvoltarea iniţiativei spre ruşine şi îndoială, odată cu învăţarea direcţiei şi scopului activităţilor;

4. Stadiul de la 6 ani până la instalarea pubertăţii, caracterizat prin domînarea vieţii copilului de către vecini şi şcoală. Apare sârguinţa de depăşire a inferiorităţii şi, în paralel, se dobândeşte simţul iscusinţei şi al competenţei;

5. Stadiul adolescenţei când, subiectul este amplasat în grupurile de prieteni şi domină, inventivitatea cu rol spre confuzia de rol. Totodată se dezvoltă identitatea eului ca simţ coerent al sinelui;

6. Stadiul prematurităţii în care amplasarea de bază este la nivelul pretenţiilor de prietenie şi sex. Ca trăsătură dominantă, este intimitatea spre izolare, în timp ce se dezvoltă capacitatea de a exercita o carieră specifică şi dorinţa de a se implica într-o relaţie intimă de durată;

7. Stadiul adult când amplasarea dominantă este în noua familie şi la nivelul muncii. Criza socială se manifestă prin trăsătura productivităţii spre stagnare, dar se dezvoltă preocupări ce depăşesc familia apropiată şi care vizează generaţiile viitoare şi societatea;

8. Stadiul bătrâneţii, în care subiectul trăieşte, predominant, pensionarea şi moartea iminentă. Criza socială este determinată de sârguinţa spre disperare ce poate fi atenuată de

[9] Erikson, E., *Childhood and Society*, New York, Norton, 1953.

dobândirea sentimentului de satisfacţie faţă de realizările individuale pe durata vieţii.

Într-un context mai larg, procesualitatea psihogenetică şi psihodinamică se desfăşoară prin considerarea şi analiza vieţii psihice raportată la:

- tipurile fundamentale de activitate, începând de la cele mai simple (ludice) şi terminând cu cele ocupaţionale complexe şi creatoare;
- tipurile de relaţii în cadrul socio-cultural, care duc la structurarea unui întreg sistem de atitudini ce dinamizează, orientează şi reglementează statutul şi rolul subiectului în viaţa socială;
- tipurile de cerinţe ce se formulează faţă de subiect şi posibilităţile pe care acesta le are pentru a le satisface optim, ca şi expectaţiile pe care le are fiecare şi condiţiile sociale de evoluţie individuală.

2. STRATEGII DE ABORDARE GLOBALĂ ŞI ANALITICĂ A STADIILOR DEZVOLTĂRII PSIHICE

În analiza vârstelor umane s-au conturat două direcţii: prima este determinată de faptul că numeroşi autori au fost preocupaţi de o abordare secvenţială a anumitor vârste şi au utilizat repere psihogenetice diferite, iar a doua considera că psihologia generală şi cea experimentală au ca obiect de studiu caracteristicile psihice ale adultului şi se ignorau condiţiile dezvoltării în ciclurile vieţii.

Adesea, s-a pierdut din atenţie că atât din punct de vedere cantitativ, cât şi calitativ, copilul se diferenţiază net de adult. *Din studiul adultului se ajunge cu dificultăţi şi chiar eronat la cunoaşterea copilului. Dar terenul se dovedeşte fecund atunci când se pleacă de la studiul copilului pentru a se ajunge la competenţa adultă.* Pentru educaţie, în general, şi pentru instrucţie, în special, acest aspect are o importanţă deosebită. Înţelegerea metamorfozelor din copilărie face posibilă cunoaşterea conduitelor infantile, a specificului acestora în comparaţie cu comportamentele adulte. Copilul nu poate fi considerat "un

adult în miniatură" deoarece am ajunge la o reducţie inoperantă pentru înţelegerea specificităţii acestei etape şi a modului cum se prefigurează o serie de caracteristici ce pregătesc ciclurile următoare. Copilul este "un adult în devenire", dar pentru aceasta străbate un lung proces de prefaceri, de acumulări, transformări şi asimilări, se realizează într-un mediu favorabil sau mai puţin favorabil de calitatea căruia depind, în bună măsură, structurile sale psihice care îi dau identitatea proprie de fiinţă unică şi irepetabilă. Aşadar, copilul evoluează spre maturitate, numai că rapiditatea cu care ajunge la aceasta este dependentă de ereditatea sa, de mediu, de condiţiile de viaţă, de educaţie etc. P. Guillaume[10] afirmă că "*după ce mult timp nu s-a recunoscut originalitatea mentalităţii infantile, se poate ca uneori să o fi exagerat. Problema este de a şti dacă numeroase caractere descrise mai întâi ca specific infantile nu au, în realitate, o extensie mai mare şi dacă descrierea clasică a gândirii adultului nu a fost falsificată de un raţionament excesiv în aşa măsură încât nu s-ar mai potrivi decât unor anumite forme de gândire foarte evoluate*".

O viziune integralistă a ciclurilor vieţii au adus-o reprezentanţii psihologiei abisale. Deşi S. Freud acordă copilăriei o valoare deosebită, considera că celelalte cicluri ale vieţii reeditează la un alt nivel fazele copilăriei. Mai centrat pe psihologia vârstelor este Carl Gustav Jung care, fără a minimaliza copilăria, aduce în centrul atenţiei şi vârsta adultă, caracterizată printr-un proces de individualizare ce dă specificitate ciclului respectiv. Ulterior, Erick Erickson emite ideea că după stadiile freudiste de dezvoltare (oral, anal, fallic şi genital) urmează stadiile psihosociale ale dezvoltării Eului în care vârsta adultă continuă evoluţia umană. El descrie opt stadii sau cicluri ale vieţii în care primul începe odată cu naşterea copilului, iar ultimul cuprinde vârstele bătrâneţii şi fiecare se caracterizează prin elemente duale pozitive şi negative aflate în opoziţie. Alţi autori reduc numărul stadiilor, dar menţin descrierea psihologică şi condiţionarea socială ce caracterizează fiecare etapă.

[10] Guillaume, P., *La psichologie de l'enfant*, Paris, 1949, p. 4.

Astfel, D. Super vorbeşte de cinci stadii, D. Miller şi W. Form tot de cinci, iar H. Moers de şase etc.

Din punctul de vedere al analizei noastre, ne referim, aşa cum am subliniat la trei mari cicluri ale vieţii: copilăria, tinereţea şi ciclul adult (maturitatea şi bătrâneţea) care se pot subdivide în mai multe stadii sau perioade şi substadii sau subperioade, ce poartă fiecare o amprentă psihofizică bine conturată. O prezentare succintă a celor trei cicluri va permite, în capitolele următoare, analiza detaliată a stadiilor sau perioadelor cuprinse în ele (fig. 1).

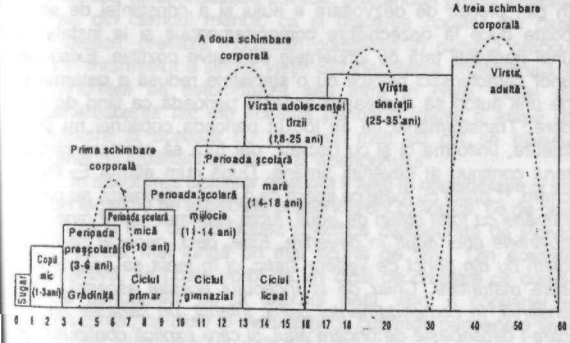


Fig. 1. Stadiile dezvoltării psihice.

a. *Primul ciclu este cel al copilăriei* şi se caracterizează, mai cu seamă, prin creştere şi dezvoltare. El cuprinde subiectul de la naştere până la adolescenţă inclusiv. Subliniem că în copilărie are loc constituirea şi apoi dezvoltarea conduitelor fundamentale adaptative, se constituie şi se structurează însuşirile personalităţii, se dezvoltă caracteristicile cogniţiei şi a

celor intelectuale, a afectivităţii şi motivaţiei, a atitudinilor şi sociabilităţii.

Accesul mai important la cultură se realizează odată cu procesul alfabetizării, proces ce în societatea modernă începe, de cele mai multe ori, înaintea intrării copilului în şcoală. În ciclul primar se traversează o etapă intensă de elaborare a deprinderilor intelectuale şi de formare a motivaţiei epistemice.

Pubertatea şi adolescenţa se caracterizează prin elaborarea mecanismelor intime ale integrării şcolare şi sociale a copiilor, a conduitelor complexe legate de debordantul dimorfism sexual şi stabilizarea aspiraţiilor şcolar-profesionale.

Sensibilitatea psihică a puberului şi a adolescentului, aflaţi în plin proces de dezvoltare a eului şi a conştiinţei de sine, poate duce la dezechilibre comportamentale şi la instalarea unei fragilităţii faţă de influenţele educative pozitive. Existenţa unor caracteristici psihice cu o stabilitate redusă a determinat pe unii autori să numească această perioadă ca fiind de trecere. Transformările ce au loc în perioada copilăriei nu sunt lineare, uniforme ci şi cu oscilaţii, dar fără să afecteze caracterul continuu al devenirii umane. După cum afirmă E. Planchard, "*Copilul cu toate că apare ca o fiinţă suigeneris, nu poate rămâne cu totul străin de adult, lucru exprimat foarte bine prin cuvintele unui adult în devenire. Este, deci, necesar să-l studiem nu din punct de vedere static, ci în lenta sa ascensiune spre maturitate. Chiar de la începutul acestei ascensiuni se observă, în comportamentul psihic infantil, un caracter uman, care-l deosebeşte de oricare altul, şi care explică continuitatea speciei. Copilul nu poate deveni altceva decât om*"[11].

b. *În ciclul tinereţii* se produce un intens proces de integrare social-profesională şi constituirea familiei proprii. În aceste condiţii se structurează mai profund subidentităţile profesionale, subidentităţile legate de structurarea familiei personale şi subidentităţii parentale în cadrul noii familii. Aceste dimen-

[11] Planchard, E., *Pedagogie şcolară contemporană*, Bucureşti, E.D.P., 1992, pag. 167.

siuni pot avea grade de concordanţă sau discordanţă rezultate din modul în care tânărul trăieşte responsabilitatea ce îi revine şi demersurile ce le face pentru îndeplinirea ei. Apar orientări pregnante spre un anumit mod de viaţă şi se stabilizează atitudinile comportamentale.

c. *În ciclul al treilea, de adult (maturitatea şi bătrâneţea)*, cu ascensiunile şi regresele caracteristice ce determină antrenarea în roluri şi statute, în care adeseori crizele de timp duc la frământări şi tensiuni cu explozii ce se pot regreta ulterior.

Perioadele bătrâneţii, considerate şi ca post-adulte, se caracterizează printr-o acumulare de oboseală şi uzură internă ce modifică funcţionalitatea psihică, scăzându-i productivitatea. Ieşirea din câmpul muncii, ca şi plecarea copiilor din casa părintească, creează modificări complexe în câmpul preocupărilor, intereselor a stilului vieţii. Subidentitatea profesională şi matrimonială se estompează sau intră în crize. Bolile de degenerescenţă fac din această perioadă fragilă o etapă de înstrăinare şi aceasta cu atât mai mult cu cât se trăieşte sentimentul inutilităţii sociale şi a "abandonului".

În adoptarea ciclurilor vieţii pot fi luaţi în consideraţie şi alţi factori legaţi fie de aspectele preponderent biologice, fie de cele psihologice sau de activitatea specifică desfăşurată de individ pe o durată mai lungă ori mai scurtă de timp. Din această perspectivă, se poate vorbi de un *ciclu de creştere* ce corespunde perioadelor de la debutul vieţii, apoi a copilăriei şi adolescenţei, ca *ciclu al maturităţii* ce cuprinde perioadele tinereţii şi ale adultului şi un *ciclu al regresiei* în care se încadrează vârstele senectuţii sau ale bătrâneţii. Dar am preferat să operăm cu clasificarea dată mai înainte deoarece ni se pare că are o precizie sporită şi conturează, totodată, mai exact etapele vârstelor umane după criterii relativ riguroase.

În concluzie la cele de mai sus, se pot desprinde două aspecte:

1. Dezvoltarea psihică este impulsionată de forme de condiţionare tot mai complexe care duc la îmbogăţirea vieţii interioare şi de exprimare a conduitelor adaptative ce semnifică stratificări progresive ale personalităţii.

2. Evoluţia psihică presupune înţelegerea unei relative raportări a vârstei psihologice la vârsta cronologică. Cu toate că ele nu coincid deplin, constituie repere importante pentru psihologia vârstelor. Astfel, vârsta cronologică poate fi privită ca o constantă, variabilă relativ egalitară pentru toate persoanele născute la aceiaşi dată. Toate rolurile şi statutele din viaţa socială se raportează, într-un fel sau altul, la aceasta. Aşa se întâmplă cu şcolarizarea, majoratul civil, pensionarea etc. ce se raportează la vârsta cronologică.

Vârsta psihologică se referă la avansul în dezvoltare sau la întârzierile acesteia şi subliniază stratificarea personalităţii prin manifestarea adaptării şi a contribuţiei acesteia în plan social.

Pe baza relaţiei dintre vârsta cronologică şi diferite unităţi convenţionale, folosite ca expresii ale vârstei psihologice (vârsta inteligenţei, a creativităţii, a memoriei, a afectivităţii, a sociabilităţii etc.), se poate ajunge la aprecieri ce privesc dezvoltarea, evoluţia patologică, dezordinile de dezvoltare, întârzierile (retardurile), supradezvoltarea etc., fapt important pentru domeniul psihodiagnozei şi al intervenţiilor educaţional-terapeutice.

Referindu-se la aspectele generale ale stadializării, P. Osterrieth[12] apreciază că fiecare etapă semnifică o serie de caracteristici închegate şi structurate ce se dezvoltă calitativ şi cantitativ şi care sunt supuse unor noi modificări şi restructurări prin trecerea la stadiul următor. Este un proces dinamic cu o evoluţie permanentă atât la nivelul activităţii psihice, cât şi în palierul biologic, ceea ce denotă continuitatea vieţii umane. În plan teoretic, o astfel de abordare a stadializării are o natură sistemică şi respectă, în principal, câteva condiţii:

- ciclurile, stadiile sau perioadele şi substadiile sau subperioadele respective sunt marcate de o ordine logică şi au o succesiune în timp;

- ele evidenţiază structura unitară a vieţii psihice şi nu se limitează la o simplă juxtapunere de fenomene psihice;

---

[12] Osterrieth P. A., *Introducere în psihologia copilului*, Bucureşti, E.D.P., 1976.

- ele sugerează caracterul integrator al funcţiilor psihice, ca urmare a faptului că, fiecare structură anterioară se integrează în cea următoare, superioară;

- în interiorul fiecărui ciclu, stadiu etc. au loc momente caracteristice de dezvoltare finită pentru etapa respectivă şi totodată apariţia de noi elemente ce pregătesc, cu rol preparator specific stadiului următor;

- în fiecare ciclu, stadiu etc. se constituie un relativ echilibru pentru structurile psihice caracteristice.

Autoevaluare

1. **Analizaţi conceptele de dezvoltare, progres, regres şi evoluţie umană prin raportare la vârsta cronologică şi vârsta mintală.**

2. **În ce constă relaţia dintre cicluri, stadii/perioade şi substadii/superioade în evoluţia umană?**

3. **Faceţi analiza stadiilor dezvoltării psihice din perspectivă globală şi analitică.**

4. **Enumeraţi particularităţile care semnifică caracterul sistemic al stadialităţii umane.**

CAPITOLUL III

PERIOADA DE DEBUT A VIEŢII

1. CADRUL GENERAL AL PERIOADEI ŞI CONCEPEREA FIINŢEI UMANE

Deşi în literatura de specialitate se vorbeşte de debutul vieţii, ca fiind o etapă a vieţii omului deosebit de importantă, atât pentru constituirea fiinţei umane cât şi pentru evoluţia sa ulterioară, ea nu este tratată ca un stadiu sau perioadă de vârstă distinctă. După cum vom vedea, avem suficiente argumente pentru a o considera ca un stadiu sau perioadă închegată, cu elemente şi caracteristici biologice şi psihice specifice, semnificative. Din păcate, se cunosc multe aspecte legate de planul biologic şi mult mai puţine de natură psihologică. Noi vom încerca să evidenţiem cât mai multe din aceste caracteristici psihologice şi mai ales să subliniem importanţa structurilor anatomo-morfologice pentru geneza funcţiilor psihologice.

Până la naştere, fiinţa umană parcurge un lung proces de formare. Acesta este un proces natural de care depinde evoluţia şi dezvoltarea ulterioară a vieţii. Viaţa intrauterină este perioada cu cea mai intensă dezvoltare a fiinţei umane. Din această perspectivă, psihologia abisală consideră etapele primare ale vieţii omului (stadiile intrauterine şi primii trei ani de

viaţă) ca fiind fundamentale pentru dezvoltarea şi constituirea integrabilităţii organismului. După cum afirmă Paul A. Osterrieth[13], viaţa nu începe odată cu naşterea ci cu câteva luni înainte, fapt semnificativ pentru formarea omului.

Putem vorbi de debutul fiinţei umane odată cu asigurarea concepţiei ce se realizează prin fecundaţie, adică prin unirea celulei masculine cu celula feminină. Astfel, prin unirea spermatozoidului cu ovulul are drept rezultat apariţia oului ce este un organism care conţine două jumătăţi de seturi cromozomiale diferite. Spermatozoizii depuşi la nivelul orificiului extern al colului uterin, în timpul actului sexual, urcă spre cavitatea uterină şi ulterior în trompă. Numai un singur spermatozoid va reuşi să pătrundă în celula sexuală feminină. În momentul când are loc penetrarea ovulului nu mai este posibil ca un alt spermatozoid să penetreze ovulul. Astfel ia fiinţă celula unui nou individ uman – oul – ce ulterior începe să intre într-un proces de dividere. În condiţiile când spermatozoidul este purtător al unui cromozom Y, noua fiinţă va avea un cromozom Y de la tată şi un cromozom X, de la mamă. Ca atare, combinaţia XY va determina naşterea unui băiat. Iar dacă spermatozoidul este purtător al unui cromozom X, noua fiinţă va avea doi cromozomi X şi se va naşte o fetiţă ce are combinaţia XX.

Imediat după fecundaţie, oul începe să se dezvolte şi să crească. Prin acest proces, oul se va diferenţia în două părţi principale: o parte constituie embrionul, ce se va numi mai târziu făt, iar cealaltă parte va forma anexele fetale din care face parte şi placenta, prin intermediul căreia se vor asigura necesităţile fătului în timpul sarcinii. Dezvoltarea şi creşterea fătului în condiţiile normale se realizează ulterior, în mod spectaculos în funcţie de vârsta de sarcină (fig. 2). După cum se vede şi din figura respectivă, dezvoltarea este semnificativă chiar de la o săptămână la alta. Astfel, în primele trei luni, dezvoltarea intrauterină este marcată de fenomenul organogenezei (dezvoltarea

[13] Osterrieth, P. A., *Introducere în psihologia copilului*, Bucureşti, E.D.P., 1976.

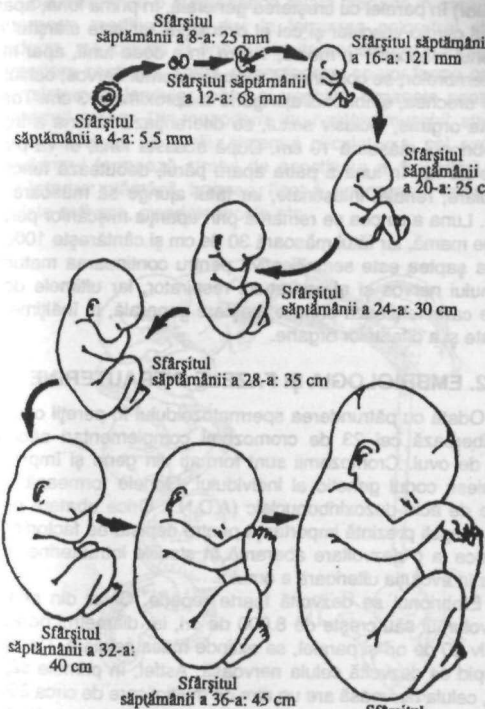


Fig. 2 Mărimea fătului în funcţie de vârsta de sarcină

organelor) în paralel cu creşterea generală. În prima lună, apare aparatul cardio-vascular şi cel al circulaţiei, iar spre sfârşitul ei, embrionul măsoară, în medie, 1 mm. În a doua lună, apar mugurii membrelor, se conturează ficatul, sistemul nervos, ochiul şi ulterior urechea, embrionul ajungând la aproximativ 3 cm. Toate celelalte organe, inclusiv sexul, se diferenţiază în luna a treia, iar embrionul măsoară 10 cm. După această lună, el va purta urmele de făt. În luna a patra apare părul, debutează funcţiile glandulare, renale, intestinale, iar fătul ajunge să măsoare 20 de cm. Luna a cincea se remarcă prin apariţia mişcărilor percepute de mamă, iar fătul măsoară 30 de cm şi cântăreşte 1000 g. Luna a şaptea este semnificativă pentru continuarea maturării sistemului nervos şi al aparatului respirator, iar ultimele două luni se caracterizează printr-o creştere generală, în înălţime, în greutate şi a diferitelor organe.

2. EMBRIOLOGIA ŞI FAZELE INTRAUTERINE

Odată cu pătrunderea spermatozoidului în pereţii ovulului se eliberează cei 23 de cromozomi complementari altor 23 emişi de ovul. Cromozomii sunt formaţi din gene şi împreună alcătuiesc codul genetic al individului. Genele formează segmente de acid dezoxiribonucleic (A.D.N.). Orice abatere de la aceste reguli prezintă importanţă pentru depistarea factorilor ce pot duce la o dezvoltare aberantă în stadiile intrauterine şi cu efecte în evoluţia ulterioară a omului.

Embrionul se dezvoltă foarte repede. Chiar din primele zile, volumul său creşte de 8.000 de ori, iar diametrul de aproximativ 20 de ori şi paralel, se extinde masa celulară. Deosebit de rapid se dezvoltă celula nervoasă. Astfel, în primele săptămâni, celula nervoasă are un ritm de multiplicare de circa 20000 de neuroni pe minut şi ajunge să crească, în luna a treia, la 30000 de neuroni pe minut. Creşterea masei celulare se realizează prin producerea a două tipuri de celule – celulele primare (germinale) şi celule exterioare de protecţie.

În timpul sarcinii, proporţiile şi înfăţişarea fiinţei umane se modifică continuu şi la intervale de timp relativ mici (fig. 3).

Se desprinde o *subperioadă fetală timpurie* în care au loc numeroase modificări ce duc la formarea celor trei straturi: ectoderm, mezoderm şi endoderm. În continuare, procesul de diferenţiere continuă. Astfel, din ectoderm se vor forma celulele pielii, sistemul glandular, părul şi unghiile, organele senzoriale şi sistemul nervos. Din mezoderm iau naştere muşchii, straturile interne profunde ale pielii, sistemul circulator şi cel excretor. Endodermul formează stratul de constituire a majorităţii organelor interne: plămânii, traheea, ficatul, pancreasul, intestinele, glandele salivare, glandele tiroide etc.

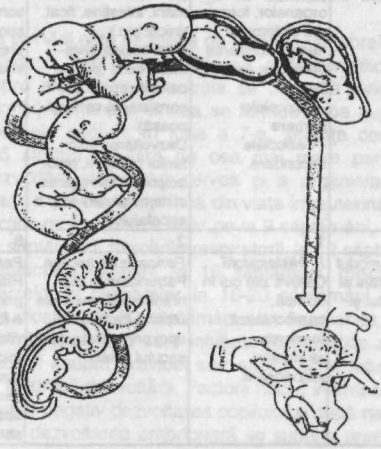


Fig. 3. Dezvoltarea embrionară umană

Prin creşterea internă a placentei se realizează funcţiile de protecţie a embrionului şi de compatibilitate a nutriţiei, oxigenării şi hidrolizării. Dezvoltarea embrionară se realizează prin trei stadii, descrise în tabelul nr. 1.

Tabelul nr. 1

Stadiile dezvoltării intrauterine

Criterii	Stadii intrauterine		
	0-3 luni	3-6 luni	6-9 luni
I	1	2	3
Organizarea şi diferenţierea sistemelor organismului	*Faza embrionară* germinală, cariochineza, diferenţierea primară a organelor, formarea sistemului nervos, formarea primară a encefalului. - Vezicolele primare - Vezicolele secundare.	*Faza embrionară* precoce, organogeneza intensă (inimă, stomac, plămâni, intestine, ficat, rinichi etc.). Dezvoltarea sistemului osos (puncte de osificaţie şi de consistenţă cartilaginoasă). Dezvoltarea ţesuturilor (muşchi, ţesut adipos). Dezvoltarea sistemului nervos şi a encefalului.	*Faza fetală tardivă*, dezvoltarea intensă funcţională şi consolidare somatică, poate surveni naşterea prematură sau imaturitate.
II	1	2	3
Poziţia şi modul de a se hrăni al embrionului şi fătului.	*P. Histerotrofă.* Câteva zile oul în trompă, careochineză, formarea straturilor embrionare.	*Perioada de trecere.* Pătrundere în uter, hrănire prin mucoasa uterină (trofoblast), apoi prin substanţa sacului vitelin.	Perioada hemotrofă. Hrănire complexă – prin corion, ce este o formaţiune de vilozităţi ectodermice ale fătului implantate în pereţii mucoasei uterine străbătute de vase sanguine.

În aşa numita *subperioadă-fetal tardivă* are loc o creştere intensă în mărime a fătului ca şi dezvoltarea organelor de simţ şi a motilităţii.

În contextul organogenezei interesează, în mod deosebit, dezvoltarea sistemului nervos. Aceasta este de provenienţă

ectodermică. În a 15-a zi după concepţie, se formează pe faţa dorsală a embrionului o îngroşare numită placa neurală. Aceasta posedă o porţiune cu pereţi mai groşi din care se va dezvolta encefalul, iar din partea ce are forma unui şanţ invaginat ia naştere tubul neural ce se afundă în mezoderm.

Se poate aprecia că la 14 săptămâni creierul uman este relativ mare şi proporţional dezvoltat. Aglomerările de celule devin tot mai mari şi neuronii formează prelungiri (axoni şi dendrite) care, apoi, se vor structura în contacte (sinapse) funcţionale legând zone şi părţi ale formaţiunilor nervoase. Prin dezvoltarea tubului neural se ajunge la alcătuirea întregului sistem.

Măduva spinării este protejată de coloana vertebrală şi pe la 4-6 luni începe mielinizarea intensă a terminaţiilor sale neuronale. Spre sfârşitul lunii a treia se dezvoltă evident şi cerebelul (vermix). În luna a cincea se formează pe suprafaţa emisferelor primele şanţuri; în luna a 7-a, scoarţa cerebrală dispune de 6 straturi celulare pe cea mai mare parte. Ca urmare a dezvoltării sistemului nervos şi a organismului în ansamblu apar o serie de reacţii încă din viaţa intrauterină. Spre exemplu, reacţiile motorii difuze apar pe la 9 săptămâni, bătăile cordului la 10 săptămâni, mişcările respiratorii, la 12 săptămâni, mişcări ale traiectului digestiv, la 16 săptămâni, mişcări ale pleoapelor, buzelor şi picioarelor la 16-20 săptămâni, reacţii vocale şi comunicative, la 32 săptămâni etc. Asemenea reacţii se produc cu întârziere sau sunt inhibate în condiţiile acţiunii unor factori nocivi asupra gravidei sau atunci când fetusul nu are un mediu favorabil dezvoltării. Factorii nocivi interni sau externi, influenţează negativ dezvoltarea copilului şi după naştere.

În genere, dezvoltarea embrionară se supune unei ordini specifice. În primul rând se dezvoltă mecanismele şi organele ce deservesc funcţiile biologice fundamentale, inima, plămânii, aparatul digestiv, (viaţa vegetativă), iar ulterior, nervii care participă la funcţiile de apărare centripedă, aparatele menţinerii echilibrului, organele senzoriale şi în final, mecanismele nervoase ale mimicii şi ale expresiilor emoţionale.

3. DEBUTUL VIEŢII PSIHICE

Odată cu dezvoltarea organelor de simţ, a mişcărilor şi a sistemului nervos apar primele reacţii cu caracter psihic, concretizate în faptul că fătul poate răspunde la unii stimuli din mediul intern sau din cel extern. Astfel, se constată că încă *de la 24 de săptămâni apar unele reacţii vocale*, manifestate sub forma unor ţipete slabe, iar *de la aproximativ 32 de săptămâni au fost puse în evidenţă reacţii cu caracter comunicativ.* Este ştiut faptul că gravida "vorbeşte" în mod afectuos cu fătul, încearcă să-l liniştească, să-i transmită stările ce le are, poartă un monolog cu mare încărcătură emoţională şi, adeseori, relatează cu uimire că fătul "ascultă" şi "înţelege" apelul făcut. Buna sau proasta dispoziţie a mamei este şi ea resimţită de făt prin liniştire sau dimpotrivă, printr-o creştere uşoară a agitaţiei. În acelaşi context, o muzică melodioasă, ritmată şi de o intensitate redusă produce efecte pozitive asupra mamei, ca şi asupra fătului. Noi am întreprins un experiment interesant asupra mai multor femei gravide şi anume: au fost selectate drept subiecţi femei gravide (aflate în evidenţa maternităţii) care nu cunoşteau nici o limbă străină şi în intervalul de timp de la luna a şasea şi a opta inclusiv (trei luni) le-au fost prezentate, în medie de două ori pe săptămână, serii de cuvinte, apoi propoziţii scurte în limba franceză sau engleză. Copiii acestor femei au fost testaţi la aproximativ trei ani (odată cu intrarea în colectivitatea grădiniţei) pentru a se vedea dacă nu cumva prezintă o receptivitate mai mare la învăţarea limbii străine respective. Ipoteza noastră s-a confirmat: în proporţie de 75% din aceşti copii au manifestat o mai mare receptivitate în învăţarea limbii străine, potenţialul psihic a apărut mai evident comparativ cu alţi copii, auzul fonematic mai dezvoltat şi ulterior, chiar motive mai pronunţate pentru o astfel de învăţare.

O serie de autori au reuşit să obţină reacţii condiţionate la făt. Printre aceştia, D. K. Spelt (1938) a condiţionat mişcările fătului la vibraţiile tactile urmate de sunete. Reacţii şi condiţionări chiar mai numeroase se produc şi la variaţiile de temperatură. Obişnuirea gravidei şi, indirect a fătului, cu o tempera-

tură mai ridicată, prin schimbarea bruscă a acesteia cu o anumită durată de timp determină o serie de reacţii din partea fătului. Şi invers, trecerea bruscă de la o temperatură scăzută la una prea ridicată provoacă o serie de mişcări şi agitaţie la făt. Similar, se produc o serie de fenomene ce pot fi evaluate ca trăiri ale plăcerii sau ale neplăcerii din partea fătului în condiţiile când gravida îşi duce viaţa într-un mediu poluant (zgomote prea intense, mediu infectat) şi prezenţa unor factori stresanţi, în instalarea unor boli, a prezenţei traumelor fizice şi psihice etc., sau când, dimpotrivă, este prezent un climat psihic confortabil ferit de emoţii puternice, de liniştea şi tihna gravidei etc.

Toate aceste fapte şi date obţinute pe bază de observaţie sau prin experiment atestă *existenţa unui psihism la făt* ce se dezvoltă pe întreaga perioadă intrauterină, în funcţie de o serie de factori de mediu favorabili sau mai puţin favorabili ce acţionează asupra gravidei de la care nu trebuie excluşi nici cei cu caracter ereditar sau cei care dau o anumită rezistenţă organismului uman. În funcţie de avansul în dezvoltare al fătului, imediat după naştere, copilul va manifesta un grad de adaptabilitate mai mare sau mai mic şi ulterior va înregistra un anumit potenţial pe linia dinamicii dezvoltării.

Autoevaluare

1. **Evidenţiaţi caracteristicile principale ale perioadei de debut al vieţii.**

2. **Descrieţi achiziţiile din planul biologic în funcţie de fazele intrauterine ale fiinţei umane.**

3. **Subliniaţi caracteristicile de debut ale vieţii psihice la făt.**

CAPITOLUL IV

PERIOADA SUGARĂ

Perioada sugară, cuprinsă între zero şi un an, presupune modificări substanţiale de viaţă care se produc odată cu trecerea de la mediul intern la cel extern, de la mediul lichid la cel gazos. Mediul extern este cu totul altfel faţă de cel intern, el este dominat de o multitudine de stimuli la care copilul este nevoit să se adapteze imediat după naştere. La început, sunt o serie de dificultăţi şi copilul nu dispune de echipamentul biologic şi psihologic necesar pentru a-şi asigura în mod independent viaţa. El rămâne o bună perioadă de timp cu o dependenţă accentuată faţă de mamă. Pentru copil, mama reprezintă o necesitate a existenţei sale fizice şi în acelaşi timp, cea care îi asigură formarea şi dezvoltarea planului psihologic. Literatura de specialitate conţine numeroase date când dintr-un motiv sau altul copilul a fost abandonat de mamă pe perioade diferite de timp, ca şi atunci când copilului îi lipseşte afecţiunea mamei cu efecte negative şi pentru evoluţia ulterioară, concretizate în creşterea labilităţii şi fragilităţii biologice şi psihice.

În condiţiile favorabile, pe tot parcursul perioadei sugare, are loc o continuă dezvoltare profundă a vieţii psihice când se constituie şi consolidează o serie de funcţii şi însuşiri, se organizează conduite cu un caracter tot mai specializat şi adaptarea înregistrează progrese evidente de la o perioadă de timp la alta.

1. NAŞTEREA ŞI CONDIŢIILE DE NORMALIZARE

Naşterea constituie un eveniment important şi presupune depăşirea unor dificultăţi atât pentru mamă, cât şi pentru copil. Pentru copil, trecerea bruscă de la o formă de mediu la alta, cu totul diferit de cel anterior reprezintă o încercare grea ce trebuie să se finalizeze cu formarea unor posibilităţi de adaptare. Specialiştii subliniază că pentru copil este vorba de un *şoc al naşterii* ce poate fi traversat cu dificultăţi mai mici sau mai mari ce duc la apariţia primelor reacţii. Printre aceste reacţii se înscrie şi *primul ţipăt,* căruia i s-a acordat semnificaţii diferite. Spre exemplu, filosofui Lucretius credea că primul ţipăt al copilului reprezintă un protest în faţa necunoscutului, iar Freud spunea că acesta are semnificaţia unui protest în faţa lumii mizerabile în care va intra copilul, dar după cum se ştie, primul ţipăt este un efect al durerii produs de pătrunderea intensă a aerului în plămâni. Ulterior, apar alte reacţii bazate pe stimularea analizatorilor externi şi interni.

Naşterea normală se produce la circa 9 luni, dar există şi situaţii când apar modificări care pot fi într-o anumită măsură critice. Astfel, născuţii la 7-8 luni au o greutate de circa 1500-2000 de grame şi se numesc *prematuri.* Pentru aceşti copii, apar dificultăţi de adaptare în primele 5-6 săptămâni, dar în condiţii optime de dezvoltare, ei recuperează, în circa 2 luni, handicapul de la naştere. Când intervin unele condiţii nefavorabile în viaţa intrauterină, sau la naştere, pot apărea copii retardaţi numiţi *imaturi.* O altă categorie de copii sunt *anormali* ce se nasc cu handicapuri somatice, senzoriale, psihice, de intelect care, deşi pot fi născuţi la termen, datorită faptului că asupra lor au acţionat o serie de factori de risc prezentaţi în tabelul nr. 2, ei sunt fragilizaţi şi prezintă dificultăţi ulterioare.

Copiii *normali* (eutrofici) se nasc la 9 luni şi au o greutate cuprinsă între ± 3300 ± 3500 gr şi o lungime de ± 49-50 cm. Şi *dismaturii* se nasc la termen, dar greutatea lor este sub cea normală (sub 2500 grame). În fine, sunt copii care se nasc după termen (cu circa 7-10 zile) şi aceştia sunt numiţi *postmaturi.*

Tabelul nr. 2

Factorii de risc ce pot produce anomalii

Cauze	Efecte	Iglenă defectuoasă
Toxoplasmoze în organismul matern	Anomalii cerebrale, debilitate mintală, tulburări vizuale, calcificaţii cerebrale, hidrocefalii sau microcefalii.	Alimentare cu fructe şi legume nespălate, alimente alterate, conserve.
Malnutriţie a mamei.	Încetinirea creşterii numerice a celulelor nervoase, întârziere în dezvoltarea intelectuală, afectarea activităţii electrice a creierului.	Deficit de proteine şi calorii, alimentaţie săracă şi puţină fără lapte, glucide.
Infecţii virale (la începutul sarcinii), gripe asiatice, rubeolă.	Unele gripe (asiatice) produc, uneori, neînchiderea tubului neural şi degenerarea ţesutului nervos, ori malformaţii. Rubeola mamei produce, adeseori, malformaţii cardiace, deficite auditive şi vizuale, malformaţii ale sistemului nervos central la făt.	Frecventarea mediului infestat cu epidemii.
Radiaţii.	Malformaţii grave. Au fost evidenţiate la Hiroşima.	
Paraziţi.	Malformaţii, debilitate generală.	Paraziţi transmişi prin intermediul pisicilor şi a câinilor.
Ereditate predominant parentală.	Boli genetice (cca. 1800 au fost depistate).	Consultaţii genetice.
Cauze necunoscute.	Malformaţii, anacefalie etc.	

În condiţii normale, înfăţişarea generală a noului născut (la termen) este relativ specifică. Ca atare, corpul este pliabil şi are tendinţa naturală de a sta pliat; capul este mai mare (o pătrime din corp) şi dispune de 6 fontanele (porţiuni osoase moi), membrele sunt relativ scurte, pielea este roşietică şi uşor tumefiată etc. În primele 3-5 zile are loc o scădere din greutatea iniţială cu 150-300 gr. după care se revine la normal.

În cea mai mare parte a zilei noul născut doarme. Somnul său este polimorf (ca la animale) şi la majoritatea copiilor el se extinde pe 4/5 din 24 de ore. Cu timpul raportul dintre orele de somn şi cele de veghe se va modifica. La 1 an, copilul va avea nevoie pentru refacere de 15-16 ore de somn zilnic.

Şi după naştere se menţine ritmul de creştere. Putem controla greutatea pe care copilul trebuie să o aibă până la 6 luni înmulţind numărul lunilor împlinite cu 600, iar la cifra obţinută se adaugă greutatea de la naştere. Pentru calcularea creşterii în înălţime până la vârsta de 6 luni se înmulţeşte numărul de luni ce le are copilul cu 2,5, la care se adaugă înălţimea de la naştere. Între 7 şi 12 luni calculul se efectuează înmulţindu-se numărul lunilor copilului cu 2, la care se adaugă valoarea înălţimii de la naştere. În toate cazurile, cifrele obţinute se raportează la tabelele de greutate şi înălţime care exprimă media respectivă pe populaţia de aceeaşi vârstă (tabel nr. 3).

Tabelul nr. 3

Vârsta copilului	Băieţi		Fete	
	Greutate [grame]	Înălţime talie [cm]	Greutate [grame]	Înălţime - talie [cm]
la naştere	3200	50	3000	49
la 3 luni	5200	60	5100	59
la 6 luni	7300	68	7000	67
la 9 luni	8600	72	8400	71
la 12 luni	9400	79	9200	74

În vederea formării unei imagini de ansamblu asupra creşterii normale, se utilizează şi măsurarea perimetrului cranian şi al celui toracic. Astfel, la naştere perimetrul cranian este de ± 34,5 cm, la un an de ± 45 cm, iar la 3 ani de ± 47 cm. Perimetrul toracic este de ± 32 cm la naştere şi creşte la ± 45 cm la 1 an.

Perimetrul cranian este legat de creşterea volumului creierului, iar perimetrul toracic se raportează la creşterea, dezvoltarea şi consolidarea cutiei toracice ce protejează funcţionarea unor sisteme vitale importante. Acestea sunt posibile ca urmare a trecerii la mediul extrauterin (tabel nr. 4).

Chiar din această perioadă sunt evidente trei legi cu privire la ritmul de creştere, legi ce vor acţiona într-o măsură mai mare sau mai mică şi în celelalte vârste ale copilăriei şi anume:

1. Legea ritmurilor de creştere ce este cu atât mai rapidă şi mai importantă cu cât vârstele sunt mai mici.

2. Legea corelaţiei creşterii dintre diferitele organe, pe de o parte, şi organismul în ansamblu corelat cu aceste organe, pe de altă parte.

3. Legea puseelor de creştere ce marchează existenţa unor salturi de la o perioadă relativ scurtă de timp la alta.

2. DEZVOLTAREA PSIHICĂ TIMPURIE

În ontogeneza timpurie, trebuinţele de bază (fiziologice) au un rol foarte mare. În acest sens, digestia începe să devină evidentă şi formarea intervalelor alimentare duce la constituirea habitudinilor alimentare primare, care vor sta la baza apariţiei altor trebuinţe mai complexe. Ulterior, trebuinţele de apărare (supravieţuire) devin active, şi încep să se exprime prin alte trebuinţe, cum ar fi cele de mişcare şi ţipăt. Semnificativă este constituirea, treptată, a trebuinţelor psihologice legate de prezenţa adulţilor şi relaţionarea cu aceştia. Reflexul de orientare este pus în evidenţă de trebuinţa de a simţi, de a auzi, de a vedea etc. Cu timpul, trebuinţele biologice vor căpăta un cadru de exprimare şi satisfacere consolidat ritmic (prin orarul zilei), iar trebuinţele psihologice vor câştiga tot mai mult în importanţă şi vor constitui terenul de întreţinere a comunicării şi învăţării.

Schimbarea condiţiilor de existenţă datorită naşterii

Naşterea	În viaţa intrauterină
Efort mare, pot apare sugrumări de cordon şi hemoragii.	1. mediul lichid
	2. digestie parazitară simplificată;
	3. temperatură constantă (± 36 grade)
Sunt periculoase: a) poziţiile transversale (ori de alt gen) b) angajarea prelungită în travaliu în poziţie greşită de expulzie.	4. circulaţie sanguină legată de organismul uterin
	5. organe de simţ neutre, lipsă de stimulaţie
	6. imunitate prin filtre imunogene materne şi înmagazinare
	7. lipsă de efort
Băieţi (± 3500 gr. ± 50 cm)	8. echilibru hormonal propriu condiţiilor intrauterine
	9. un creier neantrenat, creştere foarte activă.

În mediul extrauterin	Organe	Efecte
mediu aerian	plămâni	organizare respiratorie
digestie alimentară	stomac, tub digestiv, rinichi, glande	organizarea asimilării şi digestiei (ciclul şi ritmul digestiv);
temperatură variabilă (± 18 la 26 grade)	termoreglatori	Termoreglarea proprie (se condiţionează), vitalitatea organismului, oxigenarea;
antrenarea circulaţiei sanguine independente	sistemul circulator	
Stimuli numeroşi şi foarte diferiţi	organe de simţ	activitate de adaptare complexă prin intermediul senzorialităţii
Invazii de microbi şi viruşi, praf, substanţe poluante imunitate placentară		formarea coeficientului de imunitate personal
Efort, organizarea primară a reacţiilor complexe		reacţii, mişcări, comportamente
Criză humorală, tonifierea glandelor mamare, menstre miniaturale, icter fiziologic		nou echilibru, organizarea metabolismului propriu activ ca şi organizarea bioritmurilor
Solicitarea activităţii nervoase superioare, eliminarea de mecuum şi substanţe absorbite în timpul naşterii.		scăderea temporală a greutăţii apoi recuperarea ± 12-14 zile.

Toate aceste trebuinţe exprimă necesităţile copilului şi *dereglările ce pot să apară*. Ele se formează şi se dezvoltă în relaţiile copilului cu mediul şi contribuie la sensibilizarea nounăscutului faţă de diferitele semnale, îl determină să reacţioneze la acestea şi să dobândească, cu timpul, capacităţi proprii de manifestare pentru satisfacerea lor. Prin repetarea unor secvenţe de satisfacere a trebuinţelor fiziologice (hrănirea, îmbăierea, pregătirea pentru somn) îi creează copilului un conglomerat de senzaţii (tactile, prin contactul cu corpul mamei în timpul alăptării, termice, prin luarea în braţe, gustative şi olfactive, prin hrănire, auditive, prin perceperea vorbirii şi zgomotelor, vizuale, prin contactul cu cei din jur şi a obiectelor). Acestea stau la baza dezvoltării psihice de ansamblu şi la constituirea unor conduite.

Dezvoltarea sensibilităţii este legată şi de funcţionalitatea analizatorilor şi prin intermediul ei se pun bazele apariţiei percepţiei[14] ca formă complexă de contact cu lumea înconjurătoare. Debutul percepţiei este strâns legat de maturizarea neurofuncţională, de dezvoltarea mecanismelor diferitelor modalităţi senzoriale şi de coordonarea activităţii analizatorilor[15]. Există, aşadar, o relaţie strânsă între dezvoltarea biologică şi cea psihologică, ceea ce l-a făcut pe Piaget[16] să afirme că "inteligenţa este un caz particular al adaptării biologice", în timp ce L. S. Vâgotski subliniia că dezvoltarea psihocomportamentală de ansamblu este condiţionată de interacţiunea copilului cu cei din jur.

Prin dezvoltarea acuităţii senzoriale se ajunge la crearea de impresii din lumea înconjurătoare şi exprimarea de reacţii corespunzătoare. Unele componente ale senzorialităţii deservesc şi trebuinţele biologice ale organismului. Pe baza acestora se constituie alte reacţii senzoriale implicate în adaptarea mai complexă ce priveşte comunicarea şi socializarea.

---

[14] Mouco, G., *Psychanalyse et education*, Aubier, 1987.

[15] Creţu, T., *Psihologia vârstelor*, partea întâi, Bucureşti, Ed. Universităţii Bucureşti, 1994, p. 61.

[16] Piaget, J., *Naşterea inteligenţei la copil*, Bucureşti, Ed. Didactică şi Pedagogică, 1973, p. 12.

Firește, în ontogeneza timpurie sunt mai pregnante funcțiile primare biologice atât ale senzorialității de contact (mîros, gust), apoi de tact, cât și a aceleia de distanță (văz, auz).

Senzorialitatea de contact este reprezentată prin gust, miros și tact. Primele două modalități senzoriale sunt constituite de analizatorii chimici (gustul și mirosul) care cunosc o dezvoltare accentuată după naștere.

Prin dezvoltarea funcționalității analizatorilor se constituie și se organizează percepția ca proces de cunoaștere. Percepția se structurează sub forma a două modele: unul perceptiv-contemplativ, prezent la 2 luni, iar cel de al doilea model este perceptiv-acțional și poate fi evidențiat încă la 3 luni. Modelul percepției acționale condiționează dezvoltarea formelor complexe de prehensiune manuală. Prin intermediul acestuia, se acumulează o experiență foarte bogată perceptiv-senzorială ce nu se reduce numai la satisfacerea trebuințelor biologice. În ansamblul lor, organele de simț se structurează pe direcția funcțiilor cognitive ce determină conturarea disponibilităților subiective ale copilului în relațiile cu mediul înconjurător (tabelele nr. 5,6,7,8).

Pe măsura dezvoltării experienței perceptiv-senzoriale, se stimulează funcțiile mnemice și *devin active reprezentările* cu pertinente rezonanțe afective. Împreună cu percepțiile, reprezentările contribuie la crearea imaginii complexe și coerente a mediului înconjurător. Ca atare, se îmbogățește experiența copilului și se produc tot mai frecvent acțiuni bazate pe intenții. Se caută soluții pentru a înlătura eventualele obstacole ce îl împiedică să-și realizeze intenția, ajungând la o nouă formă de relaționare cu mediul, prin intermediul unor forme ale *inteligenței.*

În acest context, J. Piaget, s-a referit la unele *conduite legate de experiența senzorio-motorie.* Spre exemplu, așa numita "conduită a suportului" (la 9 luni) se produce atunci când se flutură o batistă deasupra feței copilului, dar dacă nu reușește să o apuce, după câteva încercări se oprește și apoi prinde mâna care mișcă batista. La fel apar lucrurile și în cazul "conduitei sforii", când copilul trage sfoara legată de un obiect, dacă în prealabil nu a reușit să ajungă la acesta.

Caracteristici ale dezvoltării senzoriale timpurii

Categoria analizatorilor	*Analizatorii separaţi şi organele lor*	*Particularităţi ale organelor senzoriale*
De *contact* foarte dezvoltat la naştere.	Miros (nasul) particule volatile emise de substanţe volatile.	*Zonă receptorie.* În cavitatea nazală: -incomplet dezvoltată în cornetul superior nazal; -lama cribriformă a etnoidului şi septului; -celule înalte de sprijin; -celule nazale; -celule nervoase; -bipolare, olfactive grupate în vezicule olfactive. *Zonă centrală* cu arhepalium
	Gust (gura), alimente, obiecte, copilul duce la gură *totul*	*Zonă receptorie largă* Limba, palatul dur, o parte din mucoasa (internă) labială, a obrajilor şi o parte din esofag, papilele gustative: -fusiforme -circumvolate -filiforme -partea posterioară a limbii şi suprafeţele laterale. *Zona centrală*, în regiunea bulbară în vecinătatea nucleului cortical olfactic.

Tabelul nr. 5

Particularităţi ale sensibilităţii	Evoluţia funcţiilor analizatorilor			
	0-3	3-6	6-9	9-12
Sensibili la mirosuri tari simple (nervii olfactivi), mirosuri înţepătoare (nervii trigemeni). Mai mare sensibilitatea olfactivă în momentele premergătoare hrănirii (de foame), de ciclicitatea digestiei – se evidenţiază şi prin pulsul fontanelei	Funcţii biologice.	Evoluţie lentă.	Evoluţie lentă.	Uşoară intensificare a evoluţiei datorită diferenţierii verbale a mirosurilor.
Copilul este sensibil la: -dulce – mai dezvoltat; -sărat – mai puţin dezvoltat; -amar – mai puţin dezvoltat; -acru – mai dezvoltat; -reacţii mimice diferite.	Funcţii biologice şi de orientare.	Funcţii biologice de orientare, de cunoaştere.	De cunoaştere.	Se verbalizează şi sesizează intensitatea.

CARACTERISTICI ALE DEZVOLTĂRII SENZORIALE TIMPURII

Categoria analizatorilor	Analizatorii separaţi şi organele lor	Particularităţi ale organelor senzoriale
De contact puţin dezvoltat cald-rece, presiune, durere.	Pielea. Atingerea pielei a diferitelor ei zone. Celule senzoriale, răspândite inegal în diferite zone: -discuri -formaţiuni Krause pentru frig -corpusculi Ruffini pentru cald -corpusculi Valer-Paecini presiune *-neofribile bredoide pentru* durere (panere Docheli) -corpusculi Meissner (atingere microscopică). Se dezvoltă după naştere.	*Zona receptorie.* Zonal, reacţii diferite locale: -în jurul ochilor reflexul de apărare oculo-palpabile -în palmă – reflexul Robinson de prehensiune în plantă –reflexul Babinski. -în alte părţi-reacţii şoc (tresărire) *-frigul – modificări vaso-*constrictive -căldură –vasodilataţii. *Zona centrală.*

Tabelul nr. 6

Particularităţi ale sensibilităţii	Evoluţia funcţiilor analizatorilor			
	0-3	3-6	6-9	9-12
Dependenţă de densitatea corpusculilor şi de intensitatea stimulilor. Sensibilitatea cutanată (tactilă) este colorată afectiv - se implică în formarea percepţiei obiectelor - se implică în percepţia spaţială.	Funcţii biologice	Funcţii cognitive, investigative şi descoperire (percepţie)	Funcţii cognitive, investigative şi descoperire (percepţie)	Implicaţii în spaţiul faptic.

CARACTERISTICI ALE DEZVOLTĂRII SENZORIALE TIMPURII

Categoria analizatorilor	*Analizatorii separaţi şi organele lor*	*Particularităţi ale organelor senzoriale*
De distanţă. se dezvoltă mai puţin la naştere	*Văz* (ochii) undele electromagnetice între 390-800 milimicroni.	Activităţi relativ mari, irisul albastru-cenuşiu închis (ochi de lapte) după 3 luni culoarea, cristalin mare cu putere de refracţie mică, celule mai puţine, *groase şi scurte (acuitate redusă)*, fixare binoculară dificilă – nesensibilizarea nervilor motori de coordonare a ochilor.
	Auz (urechea) de la 16 vibraţii duble la 30000 vibraţii pe secundă.	*Zona receptoare* Urechea medie invadată de lichidul amniotic la naştere – surditate uşoară, urechea *externă* –colectarea *sunetelor de către pavilion*, urechea medie – timpanul, ciocănelul, scăriţa. *Zona centrală* Lobii temporali. Pentru auzul verbal emisferele stângi.

CARACTERISTICI ALE DEZVOLTĂRII SENZORIALE TIMPURII

Categoria analizatorilor	Analizatorii separaţi şi organele lor	Particularităţi ale organelor senzoriale
Ai condiţiei interne	Echilibru, labirintul şi aparatul vestibular.	Labirintul şi aparatul vestibular, terminaţiuni nervoase în muşchi şi tendoane.
	Senzaţii interne (colici, creează zgomote interne).	Terminaţiunile nervoase din organele interne.

Tabelul nr. 7

Particularităţi ale sensibilităţii	Evoluţia funcţiilor analizatorilor			
	0-3	3-6	6-9	9-12
Întoarce capul spre sursa de zgomot apoi doar privirea, închide şi deschide pleoapele, se miră, vede apoi priveşte; strabism posibil în primele luni.	De la oarecare indiferenţă vizuală, a vedea apoi la a privi, percepţie.	Funcţii cognitive + funcţionalitate vizuală, investigaţie şi descoperire	Funcţie cognitivă + de orientare.	Implicată în spaţiul haptic.
Întoarce capul spre sursa de zgomot. Complex de întoarcere la apropierea omului (percepută auditiv) la auzul paşilor etc. Creştere mare a pragurilor absolute şi a pragului diferenţial. Se dezvoltă auzul fonematic implicat în vorbire.	Sunete, indiferenţa auditivă, orientare.	Sunete, orientare.	Funcţie cognitivă şi relaţională, vocea mamei între 128-300 vibraţii.	Implicaţii în vorbire, autoascultare şi control al pronunţiei.

Tabelul nr. 8

Particularităţi ale sensibilităţii	Evoluţia funcţiilor analizatorilor			
	0-3	3-6	6-9	9-12
Primele reflexe se elaborează la poziţia de alăptare. Implicat în echilibrul complex (şedere, staţionare bipedă-mers).	Slab dezvoltate	Dezvoltate	Implicaţii în şedere, târât etc.	Implicaţie în ridicarea în poziţie verticală şi primii paşi.
Iniţial, zgomotul şi impresiile interne blochează accesul celor externe – apoi se subordonează acestora.	Foarte dezvoltate	Dezvoltate relativ bine	Dezvoltate	Dezvoltate

Piaget a descris şase etape în dezvoltarea senzorial-motorie în care intervin dominanţe valorice pentru dezvoltarea psihică a copilului şi formarea cadrului general de admitere a influenţelor din mediul înconjurător:

1. de la naştere la 1 lună, predomină reflexele, la început cele necondiţionate, apoi, pe baza lor, se formează reflexe condiţionate

2. de la 1 lună la 4 luni, se produce acomodarea şi coordonarea reflexelor, se elaborează lanţuri şi reflexe tot mai complexe

3. de la 4 la 8 luni, se adoptă procedee prin care se prelungesc perioadele de observare a lucrurilor din jur sau a persoanelor interesate

4. de la 8 la 12 luni, se realizează forme noi şi mai complexe de adaptare, în care rolul principal îl joacă anticipaţia

5. de la 12 la 18 luni, se elaborează mijloace noi de explorare şi cunoaştere bazate pe experienţa activă

6. de la 12 la 24 de luni, intervin mijloace de achiziţie şi acomodare, bazate pe combinaţii mintale ce au mare valoare formativă şi informativă pentru dezvoltarea copilului.[17]

Pe linia dezvoltării *mişcărilor* sunt semnificative cele legate de poziţia verticală şi menţinerea echilibrului. Spre sfârşitul primului an, când se produc primii paşi, se adoptă o poziţie verticală mai corectă. Se manifestă dorinţa de deplasare ce duce la dezvoltarea autonomiei şi a iniţiativei personale, fapt marcat prin perfecţionarea coordonării mişcărilor antrenate în echilibrul deplasării.

Prin dezvoltarea capacităţii de manipulare a obiectelor, a jucăriilor, prin adoptarea poziţiei şezute, apoi a mersului spre sfârşitul perioadei, contactul cu lumea înconjurătoare se lărgeşte, cunoaşterea devine mai amplă şi mai completă, se dezvoltă dorinţa şi intenţionalitatea, se constituie o serie de elemente care stau la baza formării de conduite impregnante psihologic.

---

[17] Piaget, J., *La formation symbole chez l'efant*, Delachaux et Niestlé, Neuchatel et Paris, 1953.

Pentru evoluţia copilului, *comunicarea constituie unul din aspectele fundamentale ale adaptării*. Ea este în acelaşi timp un factor de echilibru al copilului cu mediul înconjurător şi are o serie de componente formative. Comunicarea nu se reduce numai la realizarea ei prin vorbire (limbaj), căci în această etapă au importanţă şi reacţiile nonverbale (C.N.V.) în care gestica, mimica, postura şi paralimbajul sunt deosebit de active. Aşadar, formele prin care se manifestă C.N.V. sunt diverse. Spre exemplu, la 3-4 săptămâni se manifestă zâmbetul, ca expresie a C.N.V. ce are loc prin aşa numitul "contact vizual" cu cei din jur, o formă de privire intensă iradiant luminoasă. O astfel de comunicare aduce după sine o adevărată explozie de reacţii ce semnifică C.N.V. ceea ce va lărgi relaţionarea copilului sugar cu cei din jur şi mai ales cu mama. La 2 luni intervin momente în care copilul îşi întrerupe suptul pentru a zâmbi ca răspuns la discursul afectiv al mamei. Într-o schemă similară a comunicării se încadrează şi vocalizările şi gânguritul copilului. Ulterior, pe la 4-5 luni, copilul înţelege unele aspecte ale comunicării după mimica adultului. Pe locul al doilea, în contextul C.N.V., se află gestica mâinilor ce este mai variată după 6-7 luni şi dominată de intenţii afective, refuz, situaţii ceremoniale învăţate, situaţii de contact social (salut). La acestea se adaugă întinderea mâinilor şi ale corpului pentru a fi luat în braţe, forme variate de mimică pentru stări de disconfort, agăţarea, exprimarea afecţiunii sau a conduitelor de abandon (tăcerea, geamătul, oftatul, ţipătul).

Referindu-se la formele comunicării, raportate la distanţa spaţială, E. Hull a pus accent pe relaţionarea afectiv-socială. Se presupune că distanţa comunicării intime de maximă afecţiune este foarte mică (20-35 cm). Astfel, după Hull, "distanţa intimă" este egală cu aceea dintre faţa mamei şi aceea a copilului când suge. O altă formă, este aceea a "distanţei personale", care se distinge printr-o încărcătură mai mică de afecţiune, dar mai socializată (se comunică informaţii). A treia formă este "distanţa oficială" şi priveşte comunicarea unor activităţi sau a unor hotărâri. Un loc aparte îl ocupă problema "atingerii", ce este considerată "distanţa" maximei iubiri şi afecţiuni (a iubirii de

mamă, a intimității, mai târziu a dansului, a contactului de cuplu), dar și a maximei agresiuni (lupta).

Cu timpul, C.N.V. se subordonează comunicării verbale. *Gânguritul* constituie forma incipientă a vorbirii. El cuprinde întâi vocale neclare, apoi acestea devin clare (a, e, o, i, u, ə). După 4 luni, se produc articulări de vocale cu consoane și diferențierea lor *(a* se articulează cu *m, n, p, t, d),* ca apoi să se facă diferențierea dintre siflante și șuierătoare. Urmează diferențierea celorlalte consoane, câștigarea tonalității de pronunție; ultimul ce se poate pronunța este sunetul "r".

În jurul vârstei de 5 luni, începe procesul de *lalațiune* ca fază superioară a gânguritului. Lalațiunea este o imensă emisie de repetiții de silabe (reacție circulară). Spre sfârșitul lunii a 10-a, atenția copilului este evident îndreptată spre cuvinte care devin elementele cele mai importante ale adaptării și comunicării. Primele cuvinte joacă rol de propoziții, iar lanțurile de sintagme nediferențiate au funcții de *holofraze.* Și unele și altele cuprind numeroase imitări de sunete (pisica face miau, câinele ham-ham, ceasul tic-tac). În funcționalitatea comunicării există, pe de-o parte, "competența" (capacitatea copilului de decodificare a limbajului adult) și, pe de alta, "performanța" (capacitatea de a utiliza cuvinte ca mijloace de comunicare). N. Chomski este de părere că, totdeauna competența este mai sensibilă și mai avansată decât performanța.

Pe baza comunicării verbale se conturează conduite noi, cum ar fi simpatia și antipatia, evaluarea, gelozia, timiditatea, simularea și imitația etc. și astfel se dezvoltă conduitele afective și de socializare.

Trebuie subliniat faptul că se pot remarca multe diferențe psihoindividuale între copiii până la un an. Acestea se manifestă în aspecte dominante ale conduitelor astfel încât se disting copii nervoși și iritabili, care au reacții vehemente de disconfort în timp ce alții sunt toleranți la frustrații, veseli, și sociabili. Între aceste extreme pot fi copii cu un oarecare grad de labilitate. Problemele cele mai dificile sunt legate de copiii iritabili. Uneori, aceștia pot fi copii foarte sensibili și inteligenți, dar mai puțin cooperanți. O altă problemă delicată este aceea a

pasivităţii. Pasivii sunt mai puţin cooperanţi, iar pasivitatea se datorează avitaminozei afective. În astfel de cazuri este afectată întreaga dezvoltare psihică şi poate avea urmări negative şi în perioadele ulterioare ale vieţii, trăind adevărate "complexe", după Freud.

Autoevaluare

1. **Care sunt condiţiile de normalizare şi fragilizare *din etapa naşterii.***

2. **În ce constau principalele achiziţii biologice din perioada sugară?**

3. **Puneţi în evidenţă caracteristicile dezvoltării psihice din perioada sugară şi a dependenţei copilului de adult.**

CAPITOLUL V

PERIOADA ANTEPREŞCOLARĂ

(prima copilărie)

1. CONTEXTUL GENERAL AL EVOLUŢIEI COPILULUI

Odată cu intrarea copilului în perioada antepreşcolară se produc restructurări importante pe linia elaborării mecanismelor de adaptare la mediul înconjurător, ceea ce are semnificaţie pentru socializare şi integrare în viaţa socială. Spre deosebire de dependenţa totală de adult (mai ales de mamă) din perioada sugară, copilul antepreşcolar reuşeşte să se desprindă, parţial, de adult şi să exercite o serie de acţiuni fără o dirijare nemijlocită din partea anturajului, dar asemenea acţiuni sunt desfăşurate într-un context specific al existenţei sale. Copilul devine, astfel, o fiinţă activă ce se străduieşte să se implice în viaţa familiei şi să răspundă cerinţelor formulate de adult.

În perioada antepreşcolară (1-3 ani) au loc atât de multiple transformări încât se poate aprecia că în raport de diferenţele dintre copii se marchează specificul epocii, a ţării, a regiunii, a limbii materne. Este evident caracterul formativ ce se realizează prin întreaga activitate a copilului şi prin sistemul de relaţii noi cu cei din jur. Se trăieşte o nouă experienţă de viaţă,

prin integrarea copilului în interrelaţiile grupului familial, şi începe să sesizeze regulile, interdicţiile, orarul şi stilul de viaţă al familiei, modul de organizare şi funcţionalitatea ei. În acelaşi timp, se consolidează autonomia, se perfecţionează deplasarea şi se nuanţează comunicarea verbală, ceea ce stimulează dezvoltarea întregii activităţi psihice.

Copilul începe să simtă şi să trăiască copilăria, să se joace şi să adopte acţiuni bazate pe imitaţie, iar spre sfârşitul perioadei chiar să simtă că el poate fi util adultului şi că poate fi la fel de important ca acesta prin tot ceea ce face. Acestea sunt numai o parte din argumentele pentru care perioada antepreşcolară mai este denumită şi *prima copilărie*.

2. CARACTERISTICI BIO-PSIHICE GENERALE

În perioada de la 1-3 ani, copilul este relativ adaptat la mediul său imediat, dar are dificultăţi când este vorba de mediul social. Totuşi, se realizează unele progrese prin umanizarea trebuinţelor, a intenţiilor, a atitudinilor şi a conduitelor de bază. Din această perspectivă unii autori consideră că până la 3 ani omul achiziţionează 60% din experienţa fundamentală de viaţă.

Având în vedere întreaga dezvoltare a primei copilării, se pot desprinde trei subperioade. Prima (de la 12 la 18 luni) se referă la consolidarea mersului şi, concomitent, o mai bună percepere a mediului înconjurător. Copilul este acum deosebit de nestatornic şi instabil, atras de tot ceea ce vede şi este stimulat de cerinţe exterioare, fapt ce îl determină să investigheze toate colţurile casei.

Referindu-se la aceste momente ale continuei mişcări, A. Gessel a considerat că în această perioadă copilul este ca un fel de "jep" în plină schimbare de viteză.

A doua subperioadă (între 18 şi 28 de luni), se caracterizează, mai ales, printr-o accentuată dezvoltare a comunicării verbale şi o adaptare mai complexă la diferitele situaţii de viaţă. Acum, deplasarea devine mai puţin nervoasă şi mai subordonată finalizării unor intenţii. Pe linia vorbirii, se realizează o

pronunţie corectă a sunetelor şi se produc diferenţieri între ele. Spre sfârşitul etapei, copilul redevine deseori nervos. În subperioada a treia (de la 28 de luni la 3 ani) se dezvoltă înţelegerea cuvintelor adulţilor şi devine sensibil faţă de cei din jur, inclusiv faţă de partenerul de joacă.

În această perioadă, încă se menţine, intens, ritmul creşterii, dar are loc o oarecare încetinire spre finalul perioadei. Caracteristic este şi faptul că unele segmente ale corpului au ritmuri de creştere inegale, ceea ce modifică înfăţişarea copilului (tabelul nr. 9). În paralel se produce o osificare intensă la nivelul coloanei vertebrale, a cutiei craniene, a membrelor, iar până la sfârşitul perioadei, dentiţia provizorie devine completă. Se dezvoltă şi sistemul muscular şi se întăresc ligamentele, ceea ce facilitează efectuarea mişcărilor intenţionate.

Sub aspectul general fizic, copilul capătă o înfăţişare generală tot mai proporţională şi plăcută (fig. 4). Specificul vorbirii şi modul în care se relaţionează cu cei din jur sporeşte caracterul simpatic al copilului, fapt pentru care perioada antepreşcolară a mai fost numită şi perioadă de graţie şi drăgălăşenie.

Tabelul nr. 9

Vârsta copilului	Băieţi		Fete		Greutatea creierului
	Talia	Greutatea	Talia	Greutatea	
1 an	± 74 cm	± 9400 gr	± 74 cm	± 9200 gr	± 983 gr
3 ani	± 92 cm	± 14000 gr	± 92 cm	± 13900 gr	± 1112 gr

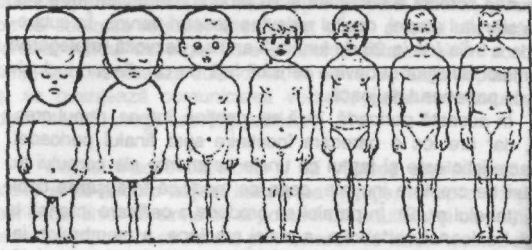


Fig. 4 Modificări ale proporţiilor organismului în fazele de dezvoltare.

Dezvoltarea sistemului nervos continuă, de asemenea, intens. Astfel, creierul devine asemănător cu cel al adultului în ceea ce priveşte circumvoluţiunile şi sciziunile respective. Greutatea creierului este la 1 an de aproximativ 980 gr şi ajunge la 3 ani la circa 1100 g.

Ca urmare, şi zonele motorii specifice vorbirii funcţionează după principii legate de retroaferentaţie. Totuşi, este realizat echilibrul dintre excitaţie şi inhibiţie, iar prin predominarea excitaţiei se menţine o anumită instabilitate motorie.

O dezvoltare accentuată o cunosc mişcările, începând cu cele legate de mers şi terminând cu cele ale motricităţii fine. Copilului îi place mişcarea şi o exersează aşa cum încearcă să verbalizeze cât mai multe acţiuni ce le efectuează şi se bucură de reuşitele sale. Tocmai pentru aceasta, unii autori au numit această perioadă ca a *fiinţei ce tropăie, a fiinţei ce trăncăneşte, a înmuguririi verbale*. În felul acesta, se subliniază dezvoltarea conduitelor motorii şi verbale care îşi pun amprenta pe evoluţia celorlalte conduite ale copilului. Copilul poate face mici construcţii din cuburi şi trage linii drepte verticale, face mici construcţii verticale. La 2 ani şi 6 luni, poate înşira mărgele mari, răsfoieşte paginile unei cărţi colorate, colorează suprafaţa unei foi de hârtie, ştie să utilizeze mânerul uşii, butoanele aparatului de radio. La 3 ani, poate turna apă dintr-o cană în

alta, poate tăia hârtie cu foarfecele, poate da cu piciorul într-o minge, poate merge pe tricicletă. Copilul descoperă potenţialitatea mare a mâinii şi importanţa mişcării pentru cunoaşterea celor din jur. Imitaţia are un rol de seamă în învăţare (imită citirea ziarului, a fumatului). Totuşi, membrele inferioare sunt scurte, ceea ce nu asigură un echilibru prea bun în mers şi din aceste motive dependenţa de adult rămâne încă mare. Prin încurajarea copilului de a efectua cât mai multe mişcări şi deplasări, se formează încrederea în sine, capătă curaj şi se dezvoltă autonomia personală.

Cunoaşterea se îmbogăţeşte mai cu seamă prin activitatea senzorială. Sunt deosebit de active canalele de informaţie de distanţă (impresiile vizuale şi auditive) care încep să le controleze pe cele de contact şi prin aceasta se perfecţionează percepţia spaţiului, distanţelor de câmp vizual.

Dar experienţa perceptivă este profund influenţată de progresele privind experienţa verbală. Comunicarea creează cerinţa de a se expune pe rând ceea ce este dat „simultan" în percepţie şi impresie, fapt ce dimensionează sesizarea şi conştientizarea succesiunii din realitate şi a succesiunii logice. Copilul recunoaşte greu o persoană din anturajul său dacă se îmbracă mai diferit, însă îşi dă repede seama de identitatea ei atunci când comunică cu aceasta.

3. COMUNICAREA ŞI ÎNVĂŢAREA SPONTANĂ

Comunicarea se constituie ca principal mijloc de relaţionare cu cei din jur şi de dobândire a experienţelor sociale. Ea se formează, după cum am văzut, pe toată durata existenţei fiinţei umane şi debutul ei se produce odată cu venirea copilului pe lume. Chiar înainte de un an, dar mai ales de la un an, devine evidentă posibilitatea copilului de a sesiza înţelesul multor cuvine. În acelaşi timp, el poate rosti relativ corect şi inteligibil cuvintele uzuale. O asemenea situaţie este stimulată de dorinţa copilului de a se face înţeles şi de descoperirea unui fapt important şi anume acela că toate obiectele, fenomenele, acţiunile, însuşirile etc., au nume. Începe tot mai frecvent să folosească

vorbirea în propoziţii şi se organizează sintaxa (regulile gramaticale) ceea ce duce la ordonarea vorbirii şi la creşterea forţei comunicării.

În psihologie sunt descrise trei feluri de limbaj: a) limbajul „mic", primitiv, de circulaţie restrânsă (între copil şi cei din mediul apropiat). Acest limbaj dispune de cuvinte onomatopee, de holofraze, de cuvinte circumstanţiale de circulaţie restrânsă; b) limbajul situativ încărcat cu cuvinte concrete, cu structură gramaticală, dar saturat de exclamaţii, forme verbale eliptice şi gestică; c) limbajul contextual cu vorbire desfăşurată ce are un text şi un context discret. Limbajul contextual evoluează paralel cu cel situativ, pe care-l va domina treptat şi va juca un rol tot mai important în dezvoltarea intelectului.

Cu timpul, se verbalizează o mare parte a experienţei senzoriale cu implicaţii afective (acru, dulce, amar, sărat) şi cu prezenţa integratorilor evaluativi: bun, rău etc. În aceeaşi direcţie se realizează şi experienţa odorifică (miros de floare, de parfum, de benzină), iar ca integratori evaluativi: miros frumos, urât, înecăcios. Este remarcabilă evoluţia verbalizării impresiilor de culoare. Sunt percepute şi denumite mai întâi culorile vii. La fel se verbalizează şi senzaţiile auditive ca şi celelalte modalităţi senzoriale.

Progresele privind exprimarea şi înţelegerea vorbirii sunt evidente şi în alte direcţii. Copilul începe să caute satisfacerea curiozităţii senzoriale pe planul interogaţiei verbale. Apar tot mai des întrebări de genul „Ce este asta?". Concomitent, copilul începe să-şi exprime verbal dorinţele, voinţa, dificultăţile, sentimentele. Dorinţa de comunicare devine intensă. Capacitatea de comunicare este uşurată şi de faptul că în unele acţiuni copilul de 2 ani începe să-şi reprezinte obiecte care nu sunt prezente şi chiar să poată anticipa modul lor de folosire în diferite situaţii ocupaţionale. Reprezentarea şi anticiparea acţiunii înaintea efectuării ei în plan practic imprimă consistenţă şi o mai bună organizare a comportamentului. Deşi gândirea se menţine în limitele primitivismului şi egocentrismului, apar noi caracteristici ce o detaşează de dependenţa exclusivă de sine şi se realizează înţelegerea contextului general în care are loc acţiunea.

Capacitatea de înțelegere se lărgește foarte mult, inclusiv pe planul motivelor, acțiunilor și a experienței. Te speli pe mâini ca să fii curat, îți ștergi picioarele și tălpile pantofilor ca să nu murdărești covorul. Copilul înțelege ce înseamnă în mod diferențiat determinări ca: *pe, în spate, sub, în față, jos, deasupra, lângă* etc.

Capacitatea de înțelegere se manifestă și atunci când ascultă mici povestiri pe care le preferă să aibă un final bun. Prin aceste povestiri, experiența devine mai bogată și depășește sfera perceptiv-senzorială. Se dezvoltă și însușirea de repovestire a celor auzite.

În realizarea pronunției intervin două principii și anume: primul este *principiul economiei* (evident în numeroasele eliziuni ce neutralizează cuvintele mai lungi, dar și în înlocuirea articulațiilor dificile cu articulări mai simple și ușor de pronunțat), iar al doilea este *principiul repetiției* (semnificativ în tendința de a repeta mai ales silabele accentuate ale cuvintelor). În al doilea principiu se manifestă fenomenul de perseverare și de inversare a sunetelor sau a silabelor în cuvinte.

Referitor la varietatea expansionistă a informațiilor vehiculate prin limbaj există o serie de aspecte care nu rămân la nivelul structurii de vocabular. Astfel, copilul învață numele unui obiect și prin extensie vorbește despre el la persoana a III-a (reproducând felul de vorbire al celorlalți). Totuși, apare și folosirea lui *eu* și a determinării prin folosirea al *meu*. Cuvintele respective apar mai frecvent ca factori de prim ordin în dezvoltarea simbolisticii cu semnificație nemijlocită pentru înțelegere.

La ± 3 ani, copilul intră într-o fază complicată de dezvoltare a limbajului (instrument al gândirii). Se instituie o etapă interogativă – în care întrebările perseverente sunt *de ce? cum?*. Această fază, atrage atenția și interesul asupra planului gândirii în plină dezvoltare spre numeroasele interrelații și dependențe (inclusiv de cauzalitate) dintre fenomenele din jurul copilului.

J. Piaget consideră că între 2-4 ani are loc trecerea la un stadiu mai avansat a planului mintal, stadiu numit *preoperator*. Caracteristic pentru acesta este structura înțelegerii care, după

psihologul elveţian, este impregnată de subiectivitate şi este dependentă de relaţia copilului cu obiectul. În acest stadiu al dezvoltării, în planul mintal, persistă caracterul *autist* şi *animist* al gândirii copiilor mici şi o dificultate structurală de a sesiza diferenţele dintre interdependenţa, cauzalitatea, determinismul fenomenelor etc. La 3 ani, atenţia e deplasată uşor spre relaţiile dintre fenomene şi obiecte, ea activează curiozitatea copilului şi încarcă mijloacele de investiţie cu strategii noi, iar adulţii întreţin animismul (lovirea obiectului de care se izbeşte). Interogaţia "de ce", "pentru ce", devine de prim ordin şi exprimă prima cale de creştere a curiozităţii faţă de relaţiile şi interrelaţiile dintre fenomene.

Subliniem faptul că numeroase disonanţe cognitive perturbă planul mintal şi creează "tensiuni" cognitive ce pot fi observate chiar la copii de 2-3 ani. Aceasta este a doua cale de dezvoltare a curiozităţii. În sfârşit, a treia formă a curiozităţii este legată de atracţia intedicţiei. Şi această formă de curiozitate este activă la copilul de 3 ani.

Dezvoltarea evidentă a inteligenţei practice a mişcărilor animate de curiozitate, care se transformă în interes, contribuie la cumularea de experienţă umană şi la transformarea acesteia în conduite.

Referindu-ne la caracteristicile activităţii intelectuale, semnalăm, împreună cu J. Piaget[18], faptul că gândirea senzorio-motorie constituie punctul de plecare pentru forme mai complexe şi subtile de operativitate a inteligenţei, dar exprimă şi forme diferite de gândire ce reprezintă trepte calitativ variate, care pe măsură ce sunt depăşite se restructurează ca dependenţă şi funcţie. Astfel, în perioadele de dominanţă a inteligenţei senzorio-motorie există şi momente de gândire simbolică perceptuală (1 an), dar dominaţia gândirii senzorio-motorii este evidentă. După ce se intră în etapa gândirii simbolice, preconceptuale (de la 2 la 4 ani), gândirea senzorio-motorie depăşită rămâne subordonată şi-şi modifică o serie de însuşiri, ca viteza, conştientizarea efectelor, dar şi a etapelor implicate în acţiune.

[18] Piaget, J., *Psihologia inteligenţei*, Bucureşti, Ed. Ştiinţifică, 1965.

Nu pot fi ignorate diferenţele dintre caracteristicile inteligenţei senzorio-motorii preverbale şi gândirea verbală care tinde să devină conceptuală.

O altă caracteristică importantă constă în faptul că inteligenţa senzorio-motorie tinde în mod total la satisfacerea practică a cerinţelor subiective, a dorinţelor, intenţiilor, relaţiilor etc. De aceea, nu este necesar să clasifice, să decupeze formele de interrelaţii (cauzale, de dependenţă, de intercondiţionare etc.), deci este orientată spre rezolvarea situaţiilor de implicaţie practică şi nu spre căutarea adevărului. În fine, inteligenţa senzorio-motorie este implicată în situaţiile în care distanţa dintre subiect şi obiect este relativ redusă, şi din punct de vedere spaţial, nu numai temporal. Această condiţie de impregnare a impresiilor cu spaţialitatea alterează mobilitatea reprezentărilor.

Aşadar, *în perioada antepreşcolară, începe constituirea formelor gândirii verbale. O primă etapă a acesteia este aceea a gândirii simbolice preconceptuale.* Fără îndoială, utilizarea simbolisticii verbale începe după 12 luni. Între 18 şi 24 de luni, simbolistica verbală îşi dobândeşte statutul de relativă prioritate deoarece relaţiile cu adultul solicită intens cerinţa de a înţelege ceea ce el spune sau face şi a i se comunica inteligibil. Astfel de *comunicări, încărcate de semnificaţie, pot apărea încă în* fazele inteligenţei senzorio-motorii, când copilul se preface că doarme, spre exemplu. Hrănirea păpuşii cu un băţ în loc de linguriţă este un alt exemplu relevant pentru apariţia gândirii simbolice.

Comunicarea verbală joacă un rol decisiv în dezvoltarea psihică a copilului, în achiziţia de cunoştinţe şi în învăţarea de noi experienţe, în relaţionarea cu cei din jur şi în reglarea conduitelor aflate în plină expansiune. Astfel, cu ajutorul limbajului, copilul verbalizează experienţa senzorial-perceptivă, o nuanţează şi o denumeşte, îşi reprezintă mai complex acţiunea desfăşurată şi reuşeşte să se desprindă de ea interiorizând-o la nivelul gândirii cu ajutorul simbolisticii verbale. Începe, treptat, să nu mai acţioneze întâmplător, să adopte intenţionalitatea şi să anticipeze viitoarele acţiuni prin verbalizarea acestora odată

cu înţelegerea etapelor ce trebuie parcurse. Prin dezvoltarea enormă a motricităţii, a prehensiunii obiectelor şi a mersului, copilul îşi lărgeşte contactul cu mediul înconjurător şi ia contact nemijlocit cu obiecte şi situaţii, cunoaşte calităţile şi proprietăţile acestora, trăieşte senzaţia şi repetă mişcarea care i-a produs plăcere, exprimă şi imită acţiuni complexe din care începe să reţină modelele eficiente ce îi facilitează adaptarea şi învăţarea. Prin imitaţie, *se adoptă unele conduite sociale şi se valorifică conduitele adultului, se îmbogăţeşte experienţa copilului şi se pun bazele unei forme incipiente de învăţare socială.*

Conduitele verbale se dezvoltă printr-o astfel de învăţare şi prin intermediul acestora se înregistrează efecte pozitive în dezvoltarea tuturor proceselor psihice superioare. Gândirea, intelectul vehiculează cuvinte şi construcţii verbale pentru a se putea raporta la diversitatea lumii materiale şi spirituale, iar pe baza lor copilul începe din ce în ce mai mult să înţeleagă şi să se diferenţieze de realitatea înconjurătoare, să facă distincţia dintre el şi obiecte, dar cu o înţelegere primitivă încă, rezultată din raportarea hotărâtoare a realităţii la propria sa persoană.

4. CONDUITA EMOŢIONAL-AFECTIVĂ

Ca urmare a evoluţiei psihice generale, planul afectiv al copilului este instabil şi arzător după expresia lui Vincet Rose[19]. O asemenea caracteristică rezultă şi din faptul că micul copil se supune *legii celei mai mari tentaţii.* Buna dispoziţie se bazează pe starea de confort ce ia naştere din asocierea a numeroşi stimuli din ambianţă implicaţi în satisfacerea trebuinţelor (alimentare, căldură, protecţie, siguranţă). Copilul răspunde prin ataşament şi o verbalizare mai intensă a acţiunilor ce le desfăşoară. Pe măsură ce înaintează în vârstă, conduitele afective devin tot mai complexe. Astfel, la 18 luni rezonanţa afectivă creşte, copilul este mai impresionabil şi intuieşte mai adecvat dispoziţia mamei sau a adultului. Apar conduite emoţional-afective manifestate prin aşa numitele stări de "lirism" şi "melan-

[19] Rose, V., *Cunoaşterea copilului*, E.D.P., Bucureşti, 1972.

colie" ce influenţează relaţiile cu cei din jur. Încă de la 1 an şi jumătate, ataşamentul de mamă sau de persoanele ce îl îngrijesc devine acaparant. Tot acum se manifestă gelozia în raport cu un alt copil căruia i se acordă atenţie sau faţă de o persoană care se interpune între el şi mamă. *Legat de fenomenul gelozie, trăirile psihice capătă un caracter de ambiguitate. Spre sfârşitul perioadei antepreşcolare, se formează gelozia latentă faţă de instrusiunea paternală (la băieţi) sau maternală (la fete).*

Pe direcţia creşterii în complexitate a conduitelor afective, se manifestă timiditatea faţă de persoanele străine, iar simpatia şi antipatia încep să fie tot mai nuanţate. Copilului îi place păcăleala, gluma, comicul, surâde la complimente şi are accese de generozitate când este bine dispus.

În perioada antepreşcolară şi preferinţa copilului pentru părinţi şi chiar faţă de membrii familiei suferă modificări importante. Schimbarea se bazează pe modul în care copilul percepe relaţiile dintre părinţi, pe importanţa ce i se acordă unuia dintre membrii familiei, pe influenţele sociale percepute prin povestiri, emisiuni TV etc. Astfel în jurul vârstei de 2 ani tatăl devine mai admirat şi favorit în familie. Ulterior (la 2 ani şi jumătate), copilul devine iarăşi impulsiv, instabil şi neînţelegător. Apar tendinţe ostile faţă de adult ca urmare a creşterii elementelor de frustraţie. Acesta este numit negativism primar şi devine vehement în unele împrejurări. Se poate manifesta prin plânsete, ţipete, târâre, refuz de a primi o jucărie, opoziţie faţă de alţii etc. Dar la 3 ani formele de nesiguranţă se reduc şi experienţa alternativelor începe să se constituie prin dobândirea siguranţei de sine, ceea ce duce la o mai mare independenţă şi cooperare din partea copilului.

Ataşamentul copilului ocupă şi spre finalul perioadei un loc important în comportamentul său afectiv. Unele concluzii ale lui H. Halow şi colaboratorii, în urma studiilor asupra ataşamentului la puii de maimuţă au fost extinse şi la ontogeneza timpurie a copiilor. Această *rezonanţă afectivă,* bazată pe ataşament, face ca în momentul de teamă copilul să se refugieze în braţele mamei sau să se ascundă în spatele ei. În conduite asemănătoare se înscriu şi momentele în care copilul se

îndepărtează faţă de cei care l-au supărat sau se "agaţă" de mamă pentru a fi sigur că nu i se va întâmpla ceva rău. În acest din urmă caz, ataşamentul este combinat cu o anumită formă de anxietate în care teama este deosebit de evidentă.

În genere, ataşamentul se exprimă ca o dorinţă de conservare a unei apropieri emoţionale faţă de o persoană dată. Conduitele de ataşament se complică şi se diferenţiează, ele se pot manifesta şi faţă de o jucărie sau obiect. În acelaşi timp, ataşamentul devine selectiv faţă de membrii familiei.

Se consideră că la baza acestor forme de ataşament stă fenomenul de "imprinting" (imprimare) ce a fost pus în evidenţă de etologi şi care constă în faptul că animalele tinere "manifestă" *forme de ataşament faţă de orice fiinţă ce devine protectoare la începutul existenţei lor.*

Ataşamentul se exprimă prin zâmbet, acordarea atenţiei şi este influenţat de experienţa de comunicare afectivă din familie. El este mai activ şi mai arzător la copiii din familiile tinere în care există încă o ardoare sexuală, iar în familiile mai puţin tinere ataşamentul este mai slab şi apare mai evidentă nostalgia tatălui. Subliniem, în acelaşi timp, relaţia dintre ataşament şi anxietate. În literatura de specialitate se vorbeşte de existenţa a trei feluri de anxietate în copilăria timpurie. Prima este *anxietatea faţă de persoane şi situaţii străine*, a doua, *anxietatea de separaţie*, iar a treia, *anxietatea morală* (Ph. L. Harriman *1969*).

La 12/14 luni, anxietatea faţă de persoane străine este intensă şi se manifestă la unii copii prin confundarea unor persoane străine care au ceva familiar, arătându-le simpatie ca după ce constată că sunt necunoscute să se îndepărteze cu o oarecare jenă. Totuşi, teama de persoane străine se diminuează spre 3 ani. În schimb, anxietatea de acest tip se conservă faţă de "necunoscut". Spre exemplu, copilul poate manifesta teamă de "bau-bau", de "baba cloanţa", de "moşu" etc.

Anxietatea şi teama faţă de necunoscut se formează şi se întreţine în relaţie cu adultul care, direct sau indirect, creează un context emoţional în jurul unor situaţii prezentate pentru a-l liniştii pe copil sau pentru a-i prezenta o informaţie bazată pe

fantezie. Când copilul începe să înţeleagă mai bine semnificaţia acestor elemente, şi mai cu seamă când realizează caracterul fictiv al celor prezentate, teama dispare, anxietatea se reduce şi copilul trăieşte amuzamentul situaţiilor de acest fel.

Anxietatea de separaţie (mai ales de mamă) este mai activă la 21-24 de luni şi îmbracă forme dramatice când copilul obişnuit cu mama, constată că aceasta nu mai este cu el tot timpul, sau dacă persoana care îl îngrijeşte este mai puţin tandră. De cele mai multe ori, aşa numitul fenomen de hospitalism, de abandon, de avitaminoză afectivă determină amplificarea anxietăţii ce va influenţa evoluţia ulterioară a copilului.

În fine, anxietatea morală are la bază teama şi trăirea sentimentului de vinovăţie. De aici, copilul devine mai nesigur şi deliberativ, iar prin prezenţa fricii de pedeapsă se ajunge la conduite ce se manifestă prin forme de evaziune şi disponibilităţi reduse.

Cu timpul, copilul este mai atent la mişcările mamei sau ale persoanei care îl îngrijeşte. Face încercări de atenţionare şi de câştigare a afecţiunii prin conduite deja aprobate ca fiind de "succes" şi astfel va trăi confortul psihic ca pe o stare de "fericire". Odată trăit acest nou sentiment, va fi atent la condiţiile de dobândire a acestei stări noi şi simte cu satisfacţie momentele de invazie a imaginaţiei în zonele afective. Prin repetare, conduitele afectuoase se complică şi creează "drăgăleşenia" copilului antepreşcolar cu o dezvoltare psihoafectivă echilibrată şi bogată. Apar şi comportamente de reticenţă, cu prezenţa în planul gândirii şi imaginaţiei a formelor de reflexibitate legate de ceea ce e permis-nepermis, bun-rău, liniştit-agresiv în care se reflectă regulile de convieţuire şi regimul zilnic al copilului.

Multe din acţiunile şi comportamentele copilului se învaţă şi se dezvoltă pe bază de imitaţie. R. Zazzo arată că procesul "organizării mentale explică apariţia, între 18 luni şi 2 ani, a primelor activităţi de limitare intenţionată. Până atunci, exemplul celorlalţi era asimilat în mod mai mult sau mai puţin corect şi reprodus într-un fel de mimetism, de activitate în lanţ. Imitarea adevărată, cu variantele sale individuale, presupune cel puţin un început de dedublare faţă de modelul după care imită şi cu

care se compară, o tonalitate de admiraţie sau de rivalitate. Se ştie că în acest sens nici animalul, nici chiar maimuţa nu ştiu să imite. Imitarea nu există decât la fiinţa umană şi nu va apărea decât în al doilea an al vieţii sale"[20].

Prin urmare, conduitele emoţional-afective ale copilului de 1-3 ani sunt instabile şi fragile, insuficient conturate şi cer schimbări rapide de la un pol la altul, cu manifestări violente şi cu o localizare spaţio-temporală de mare fluctuaţie ce semnifică, pe de o parte, un pronunţat caracter situaţional, iar pe de altă parte, posibilităţile reduse ale copilului de a-şi controla *trăirile afective*, de a da frâu liber unora şi de a stopa altele. Dar, odată cu progresele ce se realizează la nivelul cunoaşterii şi a relaţiilor tot mai complexe cu cei din jur, conduitele emoţional-afective tind să devină mai organizate şi mai adecvate contextului în care se desfăşoară. În acelaşi timp, sub influenţa adultului, expresiile emoţionale cunosc un proces lent de socializare şi spre 3 ani se pot desprinde, parţial, de situaţia dată, căpătând unele caracteristici de generalitate. Astfel, trăirile afective devin tot mai importante pentru viaţa copilului şi ele pot declanşa unele funcţii biologice şi pot stimula desfăşurarea proceselor psihice implicate în cunoaştere, aşa cum pot fi un catalizator al antrenării copilului în activităţile ocupaţionale.

5. ACTIVITĂŢILE LUDICE ŞI DE SOCIALIZARE

Copilul devine tot mai conştient că activitatea cu obiectele este dependentă de dorinţele şi voinţa sa. El realizează faptul că este subiect al activităţii şi poate efectua o multitudine de acţiuni. Jocul este terenul de manifestare al potenţialului psihic.

În perioada primei copilării, se dezvoltă intens *jocul de manipulare sub influenţa trebuinţei interne de a acţiona*. Activitatea ludică este încărcată de disponibilităţi psihoafective imaginative şi ocupă o parte a zilei. Jocul se realizează spontan şi din plăcere, ceea ce şi produce satisfacţii copilului. În joc

[20] Zazzo, R., *Evoluţia copilului de la doi la şase ani*, în "Psihologia copilului de la naştere la adolescenţă", Sub. red. lui M. Debesse, E.D.P., 1970, p. 43.

pătrund, treptat, evenimentele vieţii şi decupaje situaţionale. În acelaşi timp, se pot desprinde componente cognitiv-formative privind integrarea socială a copilului în joc. Relaţiile social-culturale influenţează jocul copiilor. Spre exemplu, în mediul rural, copiii se antrenează în jocuri legate de obiecte şi situaţii ce le sunt familiale (în curte, cu animale, beţe etc.), iar în oraşe jocul se desfăşoară cu jucării, cuburi, ilustrate etc. În toate cazurile sunt influenţate şi de anotimpuri, vârstă, modă, obiceiuri etc.

Dacă în primul an de viaţă, copilul simţea plăcerea în a se juca cu propriile mâini, cu picioarele, cu aruncarea obiectelor, între 1-3 ani jocul se încarcă de o amplă simbolistică ce-i creează o formă de participare deosebită. J. Piaget a considerat că se poate vorbi de trei grupuri de simboluri ludice. Un prim grup este legat de interese şi forme de exprimare corporale proprii, un al doilea grup este legat de sentimente, de familie şi de relaţiile familiale şi în fine, al treilea grup, de curiozitate privind provenienţele. Complementar, se creează scheme simbolice ludice. Ele variază în funcţie de complexitatea, densitatea şi antrenarea psihică pe care o exprimă. Astfel, sunt scheme dominante de proiectare şi scheme dominante de asimilare. Schemele de proiectare se realizează prin acţiuni cunoscute cu obiecte neînsufleţite (păpuşa "telefonează" în numele unei persoane cunoscute pe care o imită), iar schemele de asimilare privesc conduitele efectuate de obiecte cărora nu le sunt proprii asemenea acţiuni (ritmul degetelor plimbate pe masă, evocă mersul călăţului).

Simbolistica jocului se complică treptat, începând de la mânuirea de obiecte subordonate imagisticii ludice la mânuirea în care copilul devine un personaj imaginar – îşi asumă un rol prin asimilare, de alternanţă, de combinare anticipativă etc. Astfel, se lărgeşte acţiunea desfăşurată şi copilul poate deveni în joc avion, maşină, tren, dar şi pisică, iepuraş, mamă etc. Totuşi, este dominant încă jocul cu obiecte, iar acţiunea are un caracter difuz din care nu se desprind etapele organizării ei.

Concomitent, jocul cu adultul se dezvoltă în trei direcţii: prima este aceea a jocului de hărţuială şi trântă, ridicare şi

aruncare în sus, *joc zgomotos de mişcare şi de energizare;* a doua este aceea a *jocului verbal,* în care domină interogaţii continui complexe; a treia este a *jocului didactic,* în care adultul îndrumă copilul treptat şi pe înţelesul său în desluşirea unor caracteristici ale obiectelor şi fenomenelor legate de activitatea de joacă.

La 2 ani, copilul se joacă aproximativ 90% din timp. Totuşi părăseşte uşor jocul pentru masă. La 2 ani şi jumătate, copilul preferă jucăriile cu roţi cu care poate transporta, jucăriile mecanice, combinele, jucăriile muzicale, păpuşi, mingi, animale, marionete etc. Odată cu folosirea jucăriilor, jocul câştigă, în consistenţă, se poate organiza mai bine, devine mai variat şi copilul este stimulat să participe mai intens şi să adopte forme noi de acţiune pentru a da funcţionalitate fiecărei jucării.

Jocul copiilor mici este întâi singular, simplu şi spontan. Treptat, se decentrează de pe obiect mutându-se pe subiectele acţiunilor umane. Condiţia mintală a jocului se amplifică. Prin aceste noi tipuri de joc (de-a familia, de-a doctorul etc.) se instituie nemijlocit relaţii între copii. Astfel, putem aprecia că se poate vorbi de un debut al *jocurilor colective cu roluri, spre 3 ani.* În acest context, simbolistica ludică este relativ coerentă şi acţiunea tinde să cuprindă sporadic mai multe personaje. În jocul cu subiect apar elemente de imitaţie, prin acordarea anumitor roluri altor copii sau adulţilor. Tot mai frecvent se poate *pune în evidenţă interesul pentru joc care este, din ce în ce mai* mare, ceea ce denotă organizarea primară a sensurilor experienţei acumulate. Cu cât jocul este mai complex, cu atât transpar mai pregnant conduite noi şi atitudini. Pe baza lor se organizează forme de cooperare sau de protecţie afectivă (atracţie, simpatie, atenţie afectivă). Datorită limbajului, obiectele încep să aibă funcţionalităţi diverse şi se manifestă socializarea *activităţilor ludice.*

Starea de sănătate a copiilor şi buna dispoziţie imprimă continuitate şi diversitate jocurilor.

Se poate constata că acei copii care sunt viguroşi se joacă o bună parte din timp şi au interese conturate pentru

direcţia jocului, în timp ce copiii cu o sănătate mai şubredă se joacă mai mult singuri şi în linişte.

Copiii cu handicap de intelect sau senzorial nu ştiu să se joace şi nu pot să se coreleze cu partenerii. Jocul este mai sărac în acţiuni şi nu se poate desprinde direcţia spre care evoluează. În genere, nu se verbalizează şi jocul se desfăşoară după o schemă simplistă, rămânând adeseori în stadiul de mânuire a obiectelor.

În schimb, copilul normal de 2-3 ani se joacă şi se antrenează, putând coopera pentru unele acţiuni, dar din când în când se opreşte spre a se odihni şi observa jocul partenerilor. *Sunt importante momentele de observaţie care constituie un fel de participare la jocul altora.* Cooperarea poate fi, uneori, dificilă şi dramatică, iar alteori de complezenţă prin afişarea surâsului şi a declaraţiei de asistenţă (Vino să vezi ce frumos mă joc eu!). Totuşi, atitudinea copilului faţă de cei din jur este diferită. Faţă de copiii mai mici este mai înţelegător şi cooperant, iar faţă de copiii mai mari devine mai activ şi integrat. Dar cel mai integrat este jocul cu adulţii.

Spre sfârşitul perioadei, relaţiile în joc ale copilului se pot împărţi în active, pasive, (pozitive şi negative) şi defensive. Printre relaţiile pozitive active se pot enumera situaţiile în care copilul dă o jucărie, mângâie un copil sau îi propune să facă schimb de jucării. Relaţiile active negative sunt legate de însuşirea unei jucării ce nu-i aparţine. Printre relaţiile pasive pozitive se pot cita cele în care copilul acceptă luarea jucăriei de la alt copil, pasive negative, când plânge sau fuge de copilul care se apropie să-i ia jucăria. Cele defensive se manifestă tot prin fugă sau prin solicitarea adultului în apărare.

În bună măsură, comportamentul copiilor în joc este influenţat de familie. Structura şi stilul de viaţă al familiei, obicelurile şi nivelul de cultură sunt elemente ce se regăsesc în formele activităţii ludice. Un bun observator al jocului copiilor, a formelor de joc, a felului în care verbalizează acţiunea şi se corelează cu partenerii de joacă, reuşeşte să emită judecăţi de valoare cu privire la membrii de familie ai copilului, la organizarea şi stilul de viaţă al familiei, la potenţialul cultural şi educativ al acesteia etc.

6. CONSTITUIREA ELEMENTELOR BAZALE ALE PERSONALITĂŢII

Am văzut deja că în perioada antepreşcolară se produc restructurări importante la nivelul întregii activităţi psihice cu efecte directe asupra adaptării şi socializării copilului. Sub influenţa acestor restructurări, se constituie principalele caracteristici ale personalităţii infantile ce se vor dezvolta, modifica şi reorganiza pe toată durata vieţii omului. Pe de altă parte, trebuie subliniat că personalitatea se formează încă de la naştere astfel încât orice achiziţie, oricât de mică, reprezintă o contribuţie semnificativă la constituirea personalităţii şi pregăteşte terenul pentru instalarea unor caracteristici tot mai complexe ce marchează notele distincte şi diferenţiatoare ale identităţii personale. Totuşi, până în perioada antepreşcolară aceste caracteristici sunt mult prea difuze şi nu se diferenţiază cu elemente de sine stătătoare, cu un statut distinctiv pentru structurile personalităţii. Dar, odată cu vârsta antepreşcolară apar, se dezvoltă şi se manifestă unele caracteristici bazale ale personalităţii infantile.

Personalitatea copilului se constituie prin apariţia şi dezvoltarea unor elemente bazale ale acesteia în relaţie cu cei din jur şi cu achiziţii importante la nivelul experienţei de viaţă. Astfel, conştiinţa, conştiinţa de sine, mai cu seamă, are o evoluţie spectaculoasă, care îi facilitează copilului raportarea la lumea înconjurătoare şi îi permite să realizeze, din ce în ce mai exact, că el ocupă numai un anumit loc în această lume cu care nu se confundă. Odată cu însuşirea comunicării verbale, copilul poate denumi obiectele şi persoanele din anturajul său, capătă conştiinţa că fiecare are o denumire şi prezintă o serie de calităţi ce le dă o anumită valoare. Aceasta îi permite să le mânuiască mai bine, să acţioneze asupra lor şi chiar să le modifice în mod voit. Copilul este curios şi trăieşte sentimente de satisfacţie când îi reuşeşte o acţiune, simte dorinţa să fie apreciat de adult şi repetă acţiunea, interiorizând-o şi verbalizând-o, pentru a-şi da seama de puterea sa asupra mediului. La rândul său, adultul îl poate stimula pe copil şi poate grăbi

dezvoltarea conştiinţei şi respectiv a personalităţii prin încurajarea acestuia în desfăşurarea unor comportamente şi verbalizarea lor pentru a preciza rolul fiecărui obiect de care se serveşte în acţiunile sale. Întregul proces se întregeşte odată cu dezvoltarea limbajului. Acum, copilul înţelege că şi el are un nume ca oricare obiect, dar nu se identifică cu obiectele din jur pentru că este diferit de ele. În schimb, el reprezintă ceva anume în lumea în care trăieşte şi se raportează treptat nu numai la aceasta ci şi la sine. Faptul este semnificativ pentru *identificarea de sine,* în care folosirea cuvântului "eu" sau "meu" precizează fenomenul în evoluţie, iar ulterior, pe baza acestuia, se constituie şi *imaginea de sine* ce reflectă, deocamdată, imaginea adultului despre el prin ceea ce afirmă acesta că este copilul (este bun, este cuminte etc.)

În plan afectiv, copilul trăieşte intens relaţia cu adulţii şi reuşeşte verbal sau gestual, să-şi exteriorizeze emoţiile, sentimentele şi să exprime relativ nuanţat atitudinile sale. În paralel, se dezvoltă unele trăsături caracteriale pe două direcţii: mai întâi prin imitarea şi reproducerea unor comportamente ale adultului, iar în al doilea, prin probarea unor acţiuni care au dat rezultate şi au reuşit să reţină atenţia adultului, fapt semnificativ şi pentru îmbogăţirea experienţei proprii. Astfel, se instalează forme de exprimare bazate pe convenţionalitate, dar şi cu semnificaţie pentru socializare ce înglobează trăsături pozitive şi negative de caracter. Adultul trebuie să fie foarte atent la calitatea acestor caracteristici pentru că în perioada 1-3 ani ele se pot modifica uşor şi copilul manifestă o mare receptivitate la influenţele de orice gen. Cu timpul, trăsăturile caracteriale, pozitive sau negative, se brodează pe fondul temperamental al copilului care imprimă o anumită dinamică acestora şi contribuie la energizarea psihică, în general, şi a personalităţii, în special.

Autoevaluare

1. Evidenţiaţi cadrul general al perioadei şi evoluţiei copilului antepreşcolar.

2. Explicaţi relaţia dintre dezvoltarea biologică şi cea psihică la copilul antepreşcolar.

3. Analizaţi evoluţia comunicării în funcţie de vârstă şi de relaţiile copilului cu cei din jur.

4. Precizaţi elementele importante care duc la constituirea conduitei emoţional-afective.

5. Apreciaţi rolul activităţilor ludice şi de socializare.

6. Precizaţi elementele bazale ale personalităţii care se formează în această perioadă de vârstă.

CAPITOLUL VI

PERIOADA PREŞCOLARĂ

(A DOUA COPILĂRIE)

1. CONTEXTUL GENERAL AL EVOLUŢIEI COPILULUI

Perioada preşcolară (3-6/7 ani) se caracterizează printr-o dezvoltare complexă şi interesantă, cu influenţe asupra evoluţiei biopsihice ulterioare. Expresia celor 7 ani (6 ani) de acasă, pe care *"omul îi are sau nu îi are"* reflectă tocmai importanţa constituirii bazelor activităţii psihice şi conturarea trăsăturilor de personalitate ce îşi pun pecetea pe comportamentele viitoare.

Copilul preşcolar traversează etapa cunoaşterii, prin lărgirea contactului cu mediul social şi cultural din care asimilează modele de viaţă ce determină o integrare tot mai activă la condiţia umană.

Mediul solicită copilului nu numai adaptări ale comportamentului la sisteme diferite de cerinţe în condiţii de tutelă, protecţie şi afecţiune, dar creează, în acelaşi timp o mare sesizare a diversităţii lumii şi vieţii, o mai densă şi complexă antrenare a deciziilor, curiozităţii, trăirilor interne la situaţii numeroase şi inedite. Concomitent, se dezvoltă bazele personalităţii copilului şi capacităţile de cunoaştere, comunicare, expresia şi emanciparea comportamentelor ce ating grade de

complexitate raportate la caracteristicile de vârstă şi dezvoltare psihofizică.

Se pot remarca unele diferenţe în dezvoltarea psihică şi mai cu seamă modul de relaţionare şi adaptare la condiţiile de mediu pentru copiii care frecventează colectivitatea (grădiniţa) şi pentru cei care rămân în familie până la intrarea în şcoală. Grădiniţa este percepută de copil ca având cerinţe complexe, ce depăşesc cadrul limitat al familiei şi prin aceasta se produc stimulări continue a activităţii psihice a copilului. Învăţământul preşcolar are darul de a pune bazele şcolarizării şi a pregăti pe copil pentru viaţa şcolară. *În colectivitate, copilul este nevoit să se adapteze la cerinţele externe, să depăşească contradicţiile dintre acestea şi posibilităţile sale limitate de a răspunde în mod eficient, să renunţe la unele dorinţe de moment pentru a desfăşura acţiuni care pot să nu-l satisfacă, să asimileze şi să adopte comportamente bazate pe norme sociale riguroase cu efect nemijlocit pentru socializarea copilului.*

Copilul este antrenat în activităţi tot mai diverse, care, alături de joc, contribuie la dezvoltarea fizică şi psihică. El este pus în situaţia de a-l ajuta pe adult la unele treburi, este solicitat să povestească şi să fie atent la felul cum mănâncă, salută, se relaţionează cu cei din jur, să traseze linii şi bastonaşe, să deseneze etc., ceea ce influenţează *dezvoltarea proceselor de cunoaştere, descoperirea şi raportarea tot mai complexă la realitatea înconjurătoare.* Acum, copilul înţelege că realitatea externă nu se reduce la propriile sale trăiri, că el se poate raporta mai bine la aceasta dacă o cunoaşte şi dacă nu ţine seama de ea în acţiunile pe care le desfăşoară. Copilul va trăi experienţe inedite şi datorită descoperirii că mama, tata, ceilalţi oameni nu sunt identici cu el, că ei sunt diferiţi şi pot acţiona altfel decât se aştepta, că relaţia afectivă a părinţilor nu se rezumă numai la el, ea se poate extinde şi asupra altora şi în fine, că el trebuie să se conformeze unor reguli şi să acţioneze, ţinând seama de realitatea înconjurătoare.

Tot ceea ce spune, face şi acţionează, se relaţionează şi exprimă în atitudini, se joacă şi participă la activităţile altora îi creează copilului satisfacţie, bucurii, trăiri deosebit de intense în

planul afectiv, o adevărată fericire şi lipsă de grijile lumeşti, fapt pentru care această perioadă a mai fost numită şi *vârsta de aur a copilăriei.*

2. DEZVOLTAREA BIOFIZICĂ ŞI CONSOLIDAREA AUTONOMIEI

Odată cu dezvoltarea capacităţilor senzoriale şi perceptive, se structurează noi forme printre care reprezentările memoriei şi imaginaţiei dau dimensiuni complexe trăirilor anticipative şi fantastice. *Perceperea realităţii este încărcată emoţional şi alimentează imaginaţia, comportamentele şi strategiile mintale ce utilizează o simbolistică amplă, ancorată situaţional în realitatea înconjurătoare, imprimând perioadei preşcolare acea unicitate şi minunăţie ce face din ea vârsta de aur a copilăriei.* La conturarea acestui complex contribuie şi tipul fundamental de activitate, care este jocul cu semnificaţia decentrării psihicului de pe activitatea de percepere, pe activitatea de implantaţie în viaţa cultural-socială. Jocul facilitează tipuri de relaţii ce se nuanţează şi diversifică, amplificându-se conduitele din contextul colectivelor de copii şi o mai fină diferenţiere a conduitelor faţă de alte persoane.

Din punct de vedere fizic, dezvoltarea este evidentă în perioada preşcolară. Între 3 la 6/7 ani are loc creşterea de la ±92 cm la ±116 cm, ca statură, şi o creştere de la ±14 kg la ±22 kg ponderal[21]. Concomitent, are loc o schimbare şi dezvoltare a structurii muşchilor, descreşte ponderea ţesutului adipos, pielea devine mai elastică, mai densă şi mai puţin friabilă, procesul de osificare este intens la nivelul epifizelor oaselor lungi a celor toracice şi claviculare, dantura provizorie începe să se deterioreze şi mugurii danturii definitive se întăresc. Regula potrivit căreia nu toate organele şi segmentele corpului se dezvoltă identic se menţine şi în preşcolaritate, ceea ce îi dă copilului o înfăţişare uşor disproporţionată. Fenomenul este mai accentuat

[21] Şchiopu, U., Verza, E., *Psihologia vârstelor*, Bucureşti, E.D.P., 1981.

în subperioada preşcolară mică (3-4ani), când capul este încă mare raportat la corp, membrele inferioare şi superioare sunt scurte în raport cu trunchiul etc., dar spre finalul perioadei, copilul capătă o înfăţişare mai armonioasă şi fenomenul are efect pozitiv în creşterea preciziei mişcărilor şi în întărirea echilibrului în spaţiu. Organismul, în întregime, devine mai elastic, iar mişcările mai suple şi sigure. Se menţine, în schimb, o iritabilitate a căilor rinofaringiene şi implicit o sensibilitate faţă de bolile copilăriei. Pe linia evoluţiei de ansamblu, continuă dezvoltarea structurală şi a diferenţierilor fine în antrenarea funcţională a scoarţei cerebrale, departajarea zonelor vorbirii şi fixarea dominaţiei asimetrice a uneia din cele două emisfere (de obicei stânga) fapt ce imprimă caracterul de dreptaci, stângaci sau ambidextru a manualităţii copilului. Sub raportul volumului, creierul creşte astfel încât de la 350 gr. la 3 ani ajunge la 1200 gr la finalul perioadei. În paralel, regiunile corticale capătă o specializare mai accentuată, ca urmare a diferenţierii neuronilor şi a sistemului nervos periferic şi sistemului nervos central în sensul că acesta din urmă, se extinde şi scoarţa cerebrală îşi asumă rolul de coordonare şi organizare a întregii activităţi, de dominare a elementelor inferioare. În felul acesta, copilul îşi controlează mai bine activităţile, le declanşează mai uşor, le inhibă şi le stăpâneşte pe cele care nu sunt eficiente. În sfârşit, dezvoltarea biochimismului intern devine mai complexă şi impregnată de hormoni tiroidieni şi cei ai timusului, ce au efecte nemijlocite asupra creşterii.

Încă din perioada preşcolară, apar o serie de diferenţe între fete şi băieţi. Aceste caracteristici specifice sexului sunt mai evidente spre sfârşitul perioadei preşcolare. Astfel, R. Zazzo[22] se referă la existenţa unei agitaţii mai mari la băieţi, la o cooperare mai dezvoltată la fete, însoţită de o activitate verbală mai bogată, la o tendinţă de izolare a băieţilor în activităţi de construcţii etc.

Importantă şi activă este dezvoltarea comportamentelor implicate în constituirea autonomiei care cuprinde deprinderi şi

[22] Zazzo, R., *op. cit.*

obişnuinţe organizate în formaţiuni complexe. Dintre acestea, mai semnificative sunt comportamentele alimentare, de îmbrăcare, igienice şi ludice.

Caracteristic pentru comportamentele alimentare este culturalizarea lor intensă. Ca atare, alimentaţia nu se reduce la satisfacerea unei trebuinţe vitale ci este impregnantă de o serie de ritualuri cu respectarea unor interese relativ precise. Dar şi mai important este modul cum se realizează alimentaţia. Din acest punct de vedere, interesează aşezarea şi ţinuta la masă, utilizarea tacâmurilor (linguriţa, furculiţa, cuţitul etc.), corelarea cu cei din jur şi respectarea regulilor de igienă. Pe această direcţie sunt evidente acumulări de deprinderi mai active spre sfârşitul perioadei preşcolare. Modul de a cere, de a mulţumi, de a respecta pe ceilalţi are importanţă pentru conduitele civilizate de mai târziu.

În conduitele alimentare poate apărea o formă de neadaptare culturală şi chiar aşa numita *mică psihopatologie alimentară*. Neadaptarea culturală funcţională alimentară se exprimă prin carenţe în constituirea deprinderilor curente implicate în alimentaţie. În acest context se înscrie mânuirea neadecvată şi stângace a tacâmurilor, neutilizarea lor şi nefolosirea şerveţelelor, murdărirea feţei de masă, tendinţa de a nu ţine seama de ceilalţi în timpul mesei etc. La acestea se adaugă unele elemente ce pot fi încadrate în mica psihopatologie alimentară. Apar unele relaţii nevrotice sau unele relaţii excesive ca voma, dezgustul, obsesiile alimentare (de dulciuri), refuzul unor alimente ş.a.

Între 4-5 ani, copilul trece printr-o diminuare a poftei de mâncare, adesea determinată de lipsa de varietate a regimului alimentar sau de tensiuni afective. Disconfortul afectiv influenţează apetitul alimentar şi participarea copilului la servirea mesei.

Modificări progresive se manifestă şi în domeniul culturalizării legate de îmbrăcare, igienă şi toaletă. Aceste conduite implică numeroase deprinderi, dar şi competenţe implicate în decizia de a alege îmbrăcămintea în funcţie de o serie de factori: de a păstra curat, de a se spăla şi folosi toaleta etc. Până

la sfârşitul perioadei preşcolare, copilul se poate adapta eficient prin constituirea unor seturi de deprinderi adecvate.

Interesante sunt şi micile colecţii ale copiilor. Dacă între 3-4 ani buzunarele copilului sunt relativ goale, de la 5 ani încep să cuprindă dulciuri şi anvelope de dulciuri, iar spre 6 ani obiecte mici, *dopuri, baloane, pietricele colorate, capse etc.* Igiena alimentară, de spălare a mâinilor înainte de masă şi după folosirea toaletei, spălarea, baia, tăierea unghiilor, pieptănarea părului, spălarea dinţilor oglindesc gradul de dezvoltare a deprinderilor igienice şi *formarea imaginii de sine.* Din acest punct de vedere, se menţin încă diferenţe mari între copii. Unii au preocupări excesive şi numeroase, iar alţii transformă momentele de îngrijire în joc. Chiar de la această vârstă, unele fetiţe manifestă forme de cochetărie. Pe acest plan, "cei 7 ani de acasă" (sau 6 ani) sunt implicaţi în adaptarea culturală ulterioară. Programul din grădiniţă întăreşte, de cele mai multe ori, o asemenea adaptare culturală.

Sunt semnificative şi o serie de aspecte legate de somn. În perioada preşcolară, copilul se opune să meargă la culcare deoarece îl interesează spectacolul relaţionării cu ceilalţi, devine receptiv la ce fac adulţii (adultrism), ca şi la trăirea plăcerii jocului. Protestul faţă de mersul la culcare poate fi verbal, evaziv uneori, de tergiversare, încărcat de tot felul de tranzacţii *ca şi de necesitatea de a avea un fetiş, prezenţa unei persoane* (mai ales mama), a unei surse de lumină cu linişte totală sau cu muzică etc. La 6 ani, copilul exprimă încă astfel de probleme, inclusiv anxietatea şi frustraţia. Acţionează aici aspectele legate de temperament. Acestea se evidenţiază atât în ceea ce priveşte adormirea şi modul de a dormi (acoperit, liniştit, zbuciumat), trezirea (prelungită, imediată), dispoziţia (liniştit, tăcut, vesel, plângăcios) dar şi cât s-a refăcut după somn.

Ca urmare a dezvoltării generale, la 4 ani copilul devine mai puternic, dar şi mai neîndemânatic. Mişcările sale sunt mai brutale, fapt explicabil prin antrenarea şi constituirea relativă a conduitelor implicate în cerinţele de autonomie. Tot în subperioada preşcolară mijlocie copilul traversează un uşor puseu de creştere. O asemenea evoluţie permite şi *dezvoltarea autono-*

miei, a conştiinţei de sine, fapt ce se exprimă prin creşterea opozabilităţii, a bravadei, a dorinţei de a atrage atenţia asupra sa (episod de negativism). Forţa şi agilitatea fizică sunt tot mai evidente la preşcolarul mare. Aceasta îi permite o integrare mai activă şi o creştere a receptivităţii copilului faţă de habitusurile conservate de familie şi apoi de grădiniţă.

Dezvoltarea motorie este deosebit de importantă pentru sporirea autonomiei, dar ea are semnificaţie şi pentru dezvoltarea psihică generală a copilului. Anumite tipuri de joc, mai cu seamă cele de mişcare şi de construcţii, cele de desen şi de modelare a plastilinei, alături de celelalte comportamente ocupaţionale, contribuie la creşterea preciziei mişcărilor, la consolidarea forţei fizice şi la dezvoltarea abilităţilor motorii. Ele facilitează însuşirea normelor comportamentale şi disciplinarea conduitelor. În relaţie cu conştiinţa şi imaginea de sine, cu dezvoltarea psihică şi a personalităţii, cu socializarea şi interiorizarea normelor social culturale *se constituie conştiinţa morală* a copilului ce reglementează, pe baze noi şi complexe, relaţiile sale cu cei din jur şi determină structurarea unui sistem atitudinal diversificat.

3. DEZVOLTAREA PSIHICĂ ŞI CONTURAREA ÎNSUŞIRILOR DE PERSONALITATE

Condiţiile dezvoltării psihice trebuie raportate la vârsta copilului şi la mediul în care acesta trăieşte.

Perioada preşcolară este una din etapele de intensă dezvoltare psihică. Aceasta are loc sub presiunea structurilor sociale, culturale, prin influenţele mass-media şi frecventarea instituţiilor preşcolare unde copilul ia contact cu cerinţe multiple privind autonomia şi adaptarea la mediul de viaţă. În multe situaţii apar diferenţe de cerinţă comparativ cu cele din familie, ceea ce presupune o mai mare varietate de conduite şi forme mai diversificate de adaptare la aceste cerinţe. Ca atare, contradicţiile dintre solicitările externe şi posibilităţile interne devin mai active. Aceste forme de contradicţii stimulează dezvoltarea explozivă a comportamentelor, a conduitelor sociale diferen-

ţiate, a formării unor strategii diverse de activităţi intelective. Comunicativitatea şi sociabilitatea copilului îmbracă forme informativ-formative nemijlocite. Pot apărea şi contradicţii, cum ar fi *contradicţia dintre cerinţele interne, dorinţele, aspiraţiile, interesele copilului şi posibilităţile de a fi satisfăcute. Aceasta cu atât mai mult, cu cât creşterea şi diversificarea experienţei copilului constituie un imprevizibil teren de emergenţă a antrenării personalităţii infantile.* Pe acest plan, se dezvoltă negativismul infantil, dar şi o concepere mai profundă, de fond a întregii activităţi psihice, asimilarea şi înţelegerea a ceea ce este permis şi a ceea ce nu este permis, a ceea ce este posibil şi a ceea ce nu este, a ceea ce este bun şi a ceea ce este rău.

În aceeaşi ordine sunt şi *contradicţiile legate de modalităţi mai simple şi primitive de satisfacere a trebuinţelor şi cerinţelor implicate în trebuinţele noi, complexe şi civilizate.* Astfel, există conduitele de pe axa ordonat-dezordonat, conduite civilizate – conduite infantile.

Există o altă categorie de *contradicţii specifice ce se constituie în planul cunoaşterii.* Dezvoltarea imaginaţiei îi permite copilului să descopere faptul că, imaginar, el poate să se transpună în orice situaţie, chiar şi fantastică dar în realitate situaţiile de viaţă sunt mai restrânse şi nu au semnificaţia bănuită. În raport cu contradicţia respectivă, se dezvoltă dorinţa de a crea, schimba şi transforma viaţa, dar copilul constată că acest lucru nu este posibil în toate situaţiile.

Perioada preşcolară poate fi împărţită în trei perioade: aceea a preşcolarului mic (3-4 ani), a preşcolarului mijlociu (4-5 ani) şi a preşcolarului mare (5-6/7ani).

Subperioada preşcolară mică se caracterizează printr-o creştere a intereselor, aspiraţiilor şi dorinţelor implicate în satisfacţia plăcerii de explorare a mediului. De la un relativ echilibru, la 3 ani, are loc o trecere spre o oarecare instabilitate, o oarecare expansiune ce exprimă o mare descentrare de pe obiectele concrete pe integrarea lor în strategii mai largi de utilizare în care se conferă funcţii simbolice. Integrarea în grădiniţă se face cu oarecare dificultate la această vârstă dată fiind dependenţa mare a copilului preşcolar mic de adult. Adap-

tarea este cu atât mai dificilă cu cât copilul prezintă o instabilitate psihomotorie şi greutăţi în exprimarea clară ori în înţelegerea celor ce i se comunică. La acestea se adaugă fenomenul de egocentrism, descris de J. Piaget prin existenţa unor limite clare între realitatea personală şi realitatea obiectivă, favorizând dilatarea şi inundarea realităţii obiective de realitatea subiectivă. Preşcolarul mic este instabil, foarte impresionabil, plânge râzând şi trece uşor de la o dispoziţie la alta, trăind exploziv şi total evenimentele ce îl impresionează.

Totuşi, copilul devine mai sensibil la semnificaţia evenimentelor şi adoptă conduite mai adecvate la convenienţele sociale pe un fond de fragilitate afectivă cu unele manifestări ale crizelor de prestigiu.

Subperioada preşcolară mijlocie se remarcă prin progrese evidente atât pe linia dezvoltării motricităţii, cât şi pe cea a funcţiilor cognitive şi a însuşirilor de personalitate. Mişcările devin mai precise şi mai rapide, iar mersul mai sigur. Prin mişcare, prin manipularea obiectelor, perceptiv se îmbogăţeşte şi alimentează materialul intuitiv cu care operează gândirea în aprecierea situaţiilor care nu cad nemijlocit sub influenţa cunoaşterii. La aceasta contribuie extinderea limbajului şi evidenţierea unei noi forme – limbajul interior – ce joacă un rol esenţial în organizarea întregii activităţi psihice.

Acum, copilul devine mai sensibil la evenimentele din jurul său şi este capabil să facă aprecieri, relativ corecte, faţă de comportamentul altora. Prin structurarea unor caracteristici voliţionale, copilul se poate antrena în activităţi de mai lungă durată şi se străduieşte să-i fie de folos adultului, ceea ce îi produce mari satisfacţii.

Subperioada preşcolară mare este semnificativă pentru manifestarea, în ansamblu, a unei mai mari adaptări şi inteligenţă, reticenţe în situaţii uşor penibile, ca urmare a înţelegerii mai adecvate a situaţiilor şi a raporturilor de cauzalitate în producerea evenimentelor.

În subperioada preşcolară mare apare şi o oarecare opoziţie faţă de adult, opoziţie ce se manifestă spontan, dar urmată de dorinţe vădite de reconciliere. Caracteristică este şi

adaptarea mai evidentă a conduitelor față de diferite persoane, fapt ce se reflectă atât în familie, cât și în grădiniță. Dar pot exista și distanțe psihologice ale conduitei în cele două medii, în sensul că, de regulă, copilul poate fi destins, disponibil, în grădiniță, răsfățat, nervos acasă și invers. De cele mai multe ori, în mediul în care copilul are conduite încărcate de negativism există persoane devalorizate psihic pentru el sau persoane cu care nu stabilește relații firești, datorită unor baraje psihice rezultate din teamă, din antipatie, din nesiguranță etc. În același timp, are loc o creștere evidentă a dorinței copilului de a fi de folos adulților. Devine mai atent și reverențios, imită discret conduitele adulte și participă la activitățile ce îl interesează, cum ar fi: desenul, muzica, artizanatul, colajele, construcția, mozaicul etc. Interesul este activ și pentru serbări, teatru, poezie și, în genere, pentru organizarea de acțiuni apropiate de cele adulte[23].

Capacitatea de învățare devine activă și este dublată de interese de cunoaștere, unde sunt prezente forme mai evoluate de simbolizare în care acționează integratori verbali. Grădinița, prin programele educative, stimulează sensibilitatea intelectuală. L. Rambert consideră că simbolistica infantilă este impregnantă de un decalaj între dezvoltarea mai accentuată a afectivității față de cea intelectuală. El vorbește de o vârstă a simbolului mimat, între 4-5 ani, și de o fază a identificării de simbol, între 5-6 ani.

Pe întreaga perioadă a preșcolarității, motricitatea se caracterizează printr-o intensă dezvoltare și ea contribuie la creșterea posibilităților copilului de a lua contact direct cu lumea înconjurătoare și de a facilita exercitarea unor comportamente practic-acționale. Acțiunile imitative, activitățile ocupaționale, cum sunt cele de joc și de ajutor pentru adult, deplasările în spațiu și de mânuire a obiectelor contribuie la dezvoltarea motricității grosiere, iar colajul, desenul, prelucrarea plastilinei și mișcările de la nivelul aparatului fono-articulator stimulează

[23] Verza, E., *Omul, jocul și distracția*, București, Ed. Științifică și Enciclopedică, 1978.

dezvoltarea motricităţii fine cu efecte pozitive pentru pregătirea copilului în vederea şcolarizării şi în special, pentru achiziţia scrisului şi a comunicării verbale. *Nevoia de mişcare* este *extrem de mare, iar copilul se bucură când îi reuşesc acţiunile,* se străduieşte să facă mişcări precise şi tot mai diferenţiate. Ca urmare a controlului voluntar, a stăpânirii excitaţiei, copilul *poate amâna sau inhiba unele mişcări şi extinde altele în* favoarea acţiunilor adaptative.

Spre 6 ani, mişcările sunt exercitate cu o forţă tot mai *mare, ca urmare a consolidării sale biologice şi fiziologice,* dar şi ca efect al antrenamentului şi al formării de deprinderi motrice. Forţa nu exclude precizia din mişcare şi nici extinderea acesteia asupra unor situaţii diverse. În colectivitate mai cu seamă, în relaţiile cu ceilalţi copii el îşi probează forţa şi agilitatea motrică, reproduce, pe bază de imitaţie, acţiunile şi modelele comportamentale ale adultului. Prin toate aceste comportamente acţionale, prin contactul nemijlocit cu obiectele din jur se îmbogăţeşte experienţa copilului şi se înlesneşte accesul la cunoaşterea unor noi calităţi a fenomenelor, ceea ce stimulează dezvoltarea activităţii psihice.

O dezvoltare spectaculoasă priveşte **planul senzorio-perceptiv.** Spre exemplu, tactul devine un simţ de control şi susţinere a văzului şi auzului. Aceasta face ca întregul plan perceptiv să se subordoneze acţiunilor de decodificare a semnificaţiilor ce se conştientizează tot mai mult. În aceste condiţii, percepţia devine observaţie perceptivă şi este implicată în toate formele de învăţare. În genere, senzaţiile şi percepţiile joacă un rol extrem de important pentru planul mintal şi al acţiunii desfăşurării în mediul socio-cultural.

Copilul preşcolar este preocupat de cunoaşterea interiorului şi exteriorului locuinţei şi al grădiniţei, a străzii, al magazinului, a denumirii mobilierului, camerelor şi face efort să identifice locul diferitelor obiecte. Este atent la caracteristicile fiecărui membru al familiei, la identitatea acestora şi comportarea lor, precum şi la condiţiile de viaţă în activităţile şi profesiunile umane. Se interesează, de asemenea, de cunoaşterea naturii, a plantelor şi animalelor. Încep să se consolideze gene-

ralizări cantitative, logica practică a relaţiilor; mărimea (lung, lat, înalt), cantitatea (mult, puţin, foarte puţin, deloc), spaţiale (lângă, pe, sub, aproape, departe), parte – întreg (puţin, nimic, *tot, mai mult, mai puţin, amândoi, sfert, jumătate, încă unul*), succesiunea şi simultaneitatea (acum, după aceea, întâi, după, deodată), comparaţia (la fel, tot atât etc.). Percepţia se organizează şi devine operativă şi în conceperea spaţiului şi a timpului. Experienţa consolidează constante perceptive, conservanţi, mărimi de la distanţă în care este implicată dezvoltarea şi operarea cu forme ale limbajului tot mai adecvat.

Marea curiozitate a copilului îl determină să fie atras de tot ceea ce prezintă noutate pentru el şi în acelaşi timp să manifeste un viu interes pentru preocupările adultului la care încearcă să ia parte şi pe care, într-o formă sau alta, le consideră ca fiind şi ale sale. Curiozitatea se dezvoltă din nevoia de cunoaştere şi se bazează, în bună măsură, pe imitaţie şi pe intuirea scopurilor ce dinamizează acţiunile adultului. Procesele senzorial-perceptive se dezvoltă în relaţie cu întreaga activitate a copilului, cu achiziţiile din experienţa sa practică şi, ulterior, devin suport pentru instalarea proceselor superioare ale cogniţiei. Dezvoltarea analizatorilor (văz, tact, auz etc.) şi a interacţiunii lor marchează o fază nouă în surprinderea, descoperirea de către copil a însuşirilor şi calităţilor obiectelor cu care vine în contact, a elementelor constitutive ale acestora şi a relaţiilor dintre ele. La 6-7 ani, sensibilitatea copilului capătă noi valenţe, se organizează şi devine mai riguroasă, fapt la care contribuie şi pregătirea pentru şcoală odată cu antrenarea sa într-o serie de activităţi de solicitare a planului senzorio-perceptiv. Astfel, sub influenţa activităţii, sensibilitatea se specializează pe noi forme de cunoaştere, ceea ce permite ca în viitor, o serie de comportamente să se desfăşoare tot mai complex. Dacă la antepreşcolar şi chiar la preşcolarul mic percepţiile erau difuze şi legate strict de contextul situaţional, la preşcolar ele devin mai precise şi reflectă complex obiectul şi atributele sale. Prin dezvoltarea gândirii şi limbajului, percepţiile sunt stimulate şi ajutate să se restructureze, să devină mai complete şi tot mai personale.

Ca urmare a dezvoltării limbajului, experienţa intuitivă nu numai că se fixează mai bine ci totodată prin intermediul cuvântului ea poate fi actualizată la nivelul *reprezentărilor* dând posibilitatea copilului să evoce obiecte şi situaţii în absenţa acestora. Bazându-se pe caracterul concret al percepţiilor şi reprezentările sunt intuitive, situaţionale, dar cu timpul ele devin mai clare şi cu conţinut tot mai complex. Mai spre sfârşitul preşcolarităţii se dezvoltă diferite forme ale reprezentărilor dintre care cele mai importante sunt ale memoriei şi ale imaginaţiei. Ultimele se construiesc în situaţii ce necesită completări pentru a fi înţelese aspectele noi, în situaţii în care este solicitată anticiparea şi, în fine, în situaţii de construcţii mentale fantastice. Imaginaţia contribuie, astfel, la constructorii posibilului, la înţelegerea vieţii interioare.

Un salt spectaculos se produce la nivelul dezvoltării proceselor superioare şi a celorlalte funcţii psihice, ceea ce permite restructurarea şi consolidarea formaţiunii decisive pentru întreaga activitatea psihică, **intelectul**. Intelectul este deosebit de sensibil la modificări, transformări, reorganizări şi este supus unei evoluţii constante şi determinante pe întreaga durată a vieţii omului. Dar sunt perioade de vârstă, cum este şi cea a preşcolarităţii, când la nivelul intelectului se produc salturi calitative şi cantitative deosebit de evidente căci toate procesele şi funcţiile psihice, ce intră în alcătuirea sa, înregistrează progrese de un mare potenţial pentru devenirea umană.

Este activă şi se manifestă după 4 ani *capacitatea de memorare*. Memoria capătă caracteristici psihice şi sociale importante, mai cu seamă datorită vorbirii. Psihologi ca Decroly, Claparède, Leontiev şi J. Piaget au subliniat virulenţa memoriei în joc. Ca urmare a memoriei, copilul intuieşte cerinţa fixării şi păstrării sarcinilor de joc. Activă este şi în învăţarea de poezii şi în reproducerea lor. Reproducerea are, însă, unele aspecte în care se evidenţiază o oarecare rigiditate. Astfel, copilul nu poate continua recitarea unei poezii dacă este întrerupt. Totuşi, memoria este impregnantă cu elementele afectogene ce iau naştere sub influenţa multitudinii evenimentelor trăite. Dar mai

evidentă este implicaţia memoriei în procesul de fixare, păstrare şi recunoaştere.

Dacă la vârsta antepreşcolară predomină memorarea involuntară şi cea mecanică, în preşcolaritate devin tot mai evidente formele intenţionate şi logice ale memorării. Ele sunt posibile mai cu seamă ca efect al dezvoltării gândirii şi limbajului ce contribuie la ordonarea şi dinamizarea întregii activităţi psihice, pe măsura dezvoltării calităţilor memoriei, conţinutul celor memorate se îmbogăţeşte, iar reactualizarea acestuia se declanşează mai uşor.

Cu toate acestea, copilul preşcolar uită repede deoarece fixarea este fluctuantă şi, adeseori, superficială. Se menţine un câmp relativ restrâns al capacităţilor de percepere şi implicit de fixare, ceea ce conferă păstrării şi reproducerii caracteristici fragmentare. Recunoaşterea este în plină dezvoltare şi este solicitată mai frecvent. La rândul ei, *atenţia* este importantă în asigurarea desfăşurării oricărei activităţi focalizând şi centrând energia psihicului. Odată cu dezvoltarea atenţiei, copilul se poate orienta mai bine în mediul înconjurător, poate pătrunde mai adânc în cunoaşterea obiectelor şi fenomenelor, deoarece cu ajutorul ei activitatea psihică se centrează, se fixează asupra celor ce intră în câmpul reflectării. În preşcolaritate, în contextul întregii activităţii psihice, se dezvoltă formele atenţiei voluntare şi o serie de calităţi ale acesteia, cum sunt: volumul, stabilitatea, concentrarea şi altele. Atenţia voluntară este alimentată de *dorinţele şi intenţiile copilului de a finaliza activitatea*. Concentrarea atenţiei creşte de la 5-7 minute la preşcolarul mic, la 12-14 minute la preşcolarul mijlociu şi la 20-25 de minute la cel mare în situaţii obişnuite şi chiar 45-50 de minute în joc, în *audiţia ori vizionarea de diafilme, teatru de copii etc.* Acestea pun în evidenţă şi faptul că dezvoltarea *inteligenţei* intră într-o nouă etapă. De la faza simbolică, după 3 ani, inteligenţa parcurge o etapă de inventivitate ce pregăteşte *gândirea* operativă *complexă (7/8 ani după J. Piaget şi 6/7 ani după noi.)*. Gândirea înregistrează totuşi progrese evidente. Ca formă intuitivă, ea operează cu ajutorul reprezentărilor şi a percepţiilor. Sunt

semnificative experimentele lui Piaget[24] privind dezvoltarea *noţiunii de conservare* (umplerea paharelor cu mărgeluşe sau cu lichid colorat în care un pahar constituie element de referinţă, în timp ce din celelalte se transferă conţinutul în pahare diferite ca formă şi mărime), când se operează cu relaţia cantitate-nivel şi mult-puţin ce pun în evidenţă dinamica evoluţiei gândirii la copii de diferite vârste. Dacă la 3 ani "constantele perceptive" se menţin, la 6 ani are loc o evaluare mai corectă a mărimii şi volumului obiectelor. Conservarea cantităţii (punerea în două vase diferite cu amândouă mâinile câte o mărgică pentru aprecierea pas cu pas a cantităţii) priveşte şi aprecierea egalităţii şi echivalenţei care denotă pragul gândirii intuitive la un moment dat. Introducând relaţia cauzală (experimentele privind plutirea obiectelor), copilul reuşeşte să asocieze mărimea cu greutatea ajungând la constituirea unor forme de reversibilitate care pregătesc operaţiile mintale în opoziţie cu operaţiile concrete.

Întrebările frecvente "de ce" sunt destinate cunoaşterii şi sesizării relaţiilor dintre obiecte sau situaţii. Întrebările de acest tip, afirmă Piaget, sunt semnificative pentru existenţa precauzalităţii, trăsătură ce este premergătoare cauzalităţii propriuzise. Din 360 de întrebări înregistrate de Piaget la un copil de 6 ani, s-a constat că 103 au avut o semnificaţie cauzală, 183 s-au referit la natură şi diferite conduite umane, 22 la maşini, 6 la calcule şi relaţii aritmetice, 37 la reguli de convieţuire. Pe bună dreptate, U. Şchiopu[25] subliniază că interogaţia îşi schimbă direcţia în funcţie de densitatea şi saturaţia culturală a mediului, ca şi în funcţie de caracteristicile de "disonanţă cognitivă" cu care intră în contact copilul.

Cu toate progresele ce se înregistrează la nivelul gândirii preşcolarului, ea nu poate depăşi anumite limite; acesta se realizează cu timpul. Astfel, *gândirea preşcolarului este predominant preconceptuală*, fapt ce îi limitează posibilitatea de a vehicula cu noţiuni generale bine conturate şi cu o semnificaţie

[24] Piaget, J., *Psihologia inteligenţei*, Bucureşti, Ed. Ştiinţifică, 1965.
[25] Şchiopu, U., *Psihologia copilului*, Bucureşti, E.D.P., 1967.

diversă. Noţiunile folosite de copil, de multe ori sunt ori prea extinse la un număr exagerat de fenomene ori dimpotrivă, ele sunt reduse la situaţii concrete, date în mod limitat. *Caracterul intuitiv al gândirii* produce dificultăţi în desprinderea de imagine şi în reflectarea ansamblului elementelor cu care operează. La acestea se adaugă şi dificultăţile pe care le are copilul în a distinge corect între realitatea externă şi cea internă cu o tendinţă pronunţată de a raporta totul la propria sa persoană, dificultate ce nu poate fi uşor depăşită, ca urmare a *gândirii sale egocentrice*. Există şi o altă caracteristică mai accentuată pentru preşcolarul mic şi, parţial, pentru cel mijlociu ce este foarte activă (după cum am văzut) în antepreşcolaritate şi anume *animismul gândirii* drept căreia copilul crede că toate lucrurile sunt însufleţite, simt şi trăiesc la fel ca şi el. *Sincretismul gândirii,* ca şi celelalte caracteristici enunţate mai sus, se depăşesc treptat prin îmbogăţirea cunoaşterii şi experienţei copilului, prin dezvoltarea capacităţii de comunicare şi de folosire a raţionamentelor. La sfârşitul stadiului preşcolar, copilul devine capabil să adopte comportamente intelective ce îi creează o perspectivă corectă asupra lucrărilor şi fenomenelor prezente şi chiar viitoare. Astfel, noţiunile empirice se extind, devin tot mai cuprinzătoare şi mai adecvate facilitând *instalarea operaţiilor gândirii,* ceea ce îl face pe Piaget să sublinieze caracterul preoperator al gândirii cu semnificaţie pentru progresul general al intelectului.

H. Wallon este de părere că în perioada preşcolară cunoaşterea şi gândirea se antrenează în structuri insulare, iar L.S. Vâgotski descrie zone de examinare de maxim interes în jurul cărora devin active formele intelectuale ale operativităţii gândirii şi de organizare a cunoştinţelor. Prin urmare, perioada preşcolară se caracterizează prin mari achiziţii culturale, intensă asimilare intelectuală, de creştere a posibilităţilor gândirii în înţelegerea situaţiilor noi şi în depăşirea animismului primar, a sincretismului simplist cu ajutorul inteligenţei.

Limbajul constituie un alt element semnificativ pentru evoluţia intelectului şi pentru organizarea funcţionalităţii psihocomportamentale a copilului preşcolar. Prin intermediul limba-

jului, copilul își lărgește contactul cu cei din jur, realizează noi achiziții odată cu îmbogățirea experiențelor sale de viață, se deschide spre experiența socială și culturală, își dezvoltă capacitatea de manifestare a gândurilor și sentimentelor și ceea ce este deosebit, cu ajutorul cuvântului imprimă dinamism și ordine la nivelul întregii activități psihice. Sporește socializarea și înțelegerea cu cei din jur, ia parte activă la viața acestora și reușește să-și facă cunoscute dorințele, aspirațiile, interesele. Limbajul se îmbogățește continuu atât sub raport cantitativ, prin creșterea volumului vocabularului, cât și sub raport calitativ ca *urmare a dezvoltării capacității de formulare logico-gramaticale* și a frazării coerente, a organizării de mici discursuri verbale și a introducerii unor conținuturi cu sens și semnificație tot mai precise, tot mai bine structurate.

Deși *limbajul situativ* predomină în prima parte a stadiului, în partea a doua, locul acestuia este luat tot mai frecvent de *limbajul contextual,* fapt ce îi permite copilului ca în comunicare să se poată referi la o arie largă și complexă de evenimente trăite anterior sau la cele proiectate în viitor. Astfel, el poate evoca evenimente cu care nu este în contact nemijlocit, se poate desprinde de situația imediată și are posibilitatea de a crea un context în care vehiculează situații diverse printr-o simbolică verbală organizată și precisă.

De mare importanță pentru organizarea activității psihice și psihocomportamentale este apariția, încă din subperioada mică a preșcolarității a *limbajului interior.* Pe baza limbajului interior, copilul are posibilitatea de a-și urmări mintal acțiunile ce le desfășoară, de a introduce ajustări și de a-și regla conduitele în funcție de scopurile propuse și situațiile ivite.

În planul emiterii verbale sau a articulării, ca urmare a insuficientei dezvoltări și sincronizări a mișcărilor elementelor aparatului fonoarticulator, se mai mențin unele dificultăți concretizate în omisiuni, deformări, substituiri, inversiuni de sunete și, uneori, chiar de silabe și cuvinte. Sunt mai afectate sunetele care apar mai târziu în vorbirea copilului mic și care necesită și o modulare mai deosebită la nivelul aparatului fonoarticulator (r, s, ș, z, j etc.). În mod obișnuit, asemenea dificultăți dispar odată

cu dezvoltarea generală psihofizică a copilului preşcolar, dar în anumite situaţii, pe un fond etiologic negativ, prin imitarea unor modele negative în vorbire, prin consolidarea unor deprinderi negative de vorbire etc. pot apărea şi tulburări de limbaj, tulburări ce au un caracter pasager pentru că ele pot fi corectate *printr-o activitate logopedică specifică.*

Afectivitatea parcurge şi ea un traseu interesant pe linia dezvoltării în perioada preşcolară. Date fiind relaţiile complexe, situaţiile noi în care este antrenat copilul, cerinţele diverse formulate de adult faţă de el, activităţile ocupaţionale în care se antrenează (de joc, de creaţie, de învăţare, de muncă) se ajunge la un anumit grad de implicare, de formare a unui sistem atitudinal şi la trăiri emoţionale variate. Acestea se dezvoltă, se consolidează prin repetare, se extind şi se îmbogăţesc, capătă un caracter mai stabil şi cu o durabilitate mai mare în timp, ceea ce contribuie la formarea de dispoziţii şi sentimente. Unele stări afective, *ca şi o parte din expresiile acestora, se dezvoltă şi pe* bază de imitaţie, când copilul adoptă trăirile celorlalţi, în special ale mamei. Îi este teamă de acele animale de care îi este teamă şi mamei, îi plac anumite alimente pe care le preferă şi mama sau alt membru al familiei ce este mai valorizat (aşa numita "mică psihopatologie alimentară"), în acelaşi context respinge un aliment pentru că aşa fac şi alţii etc.

Se pot prelua şi modele ale stărilor afective trăite de unele personaje din poveşti, desene animate, emisiuni T.V. etc. În jurul vârstei de 4-5 ani, poate simula cu succes unele stări afective de o anumită factură (de exemplu, supărare, tristeţe, exuberanţă) *pentru a obţine de la adult ceea ce doreşte.*

În colectivitatea de grădiniţă sau în cea de joacă spectrul stărilor afective ale copilului se extind de la nivelul membrilor familiei la educatoare şi copiii cu care vine în contact. Ele pot genera stări de adaptare rapidă, lejeră şi dificilă la noile situaţii sau la noile persoane. Ca urmare a dezvoltării capacităţilor sale intelective, copilul poate să-şi stârnească unele stări afective, iar pe altele le poate amâna. Comportamentul copilului în "sindromul bomboanei amare" (de refuz total al recompensei, de acceptare pasivă a recompensei, de acceptare a recompensei

când nu este văzut de ceilalți etc.) reflectă asemenea disponibilități, dar și apariția unor trăsături de caracter ce se dezvoltă mai intens în situațiile de relativă extremă. Trebuie subliniat că la preșcolar își fac apariția unele elemente legate de reglajul psihic al comportamentului prin intermediul voinței, ceea ce creează un contact favorabil pentru dezvoltarea însușirilor de personalitate.

Ca fenomen al vieții de relație, dezvoltarea afectivității trebuie raportată, în perioada preșcolară, la procesul identificării care trece prin câteva faze. Astfel, la 3 ani, identificarea se manifestă prin creșterea stărilor afective difuze, în care copilul plânge cu lacrimi și râde cu hohote, după care manifestă o reținere vinovată, iar la 4-5 ani identificarea devine mai avansată.

Identificarea și conștiința morală se realizează în relație cu modelele umane cele mai apropiate, modelele parentale. Condiția de identificare parcurge patru căi. Prima se realizează pe seama perceperii unor similitudini de înfățișare cu modele parentale (părul, ochii), a doua, pe seama perceperii unor similitudini de caracteristici psihice (este tot așa de inteligent ca tata sau tot atât de frumos ca mama), a treia se realizează prin adoptarea de conduite, atribute și gesturi ale modelelor, iar ultima, prin însușirea de conduite, gesturi și atribute din ceea ce spun alții că seamănă cu modelul. Când copilul percepe sau conștientizează similitudini cu modelul, identificarea se intensifică. Identificarea cu părinții începe din perioada antepreșcolară, mai ales pe căile 3 și 4. În perioada preșcolară sunt mai active căile 1 și 2. Dacă cei doi părinți sunt amândoi admirați, copilul se străduiește să se identifice cu amândoi. În mod obișnuit, o identificare mai activă este cu părintele de același sex. Dar împărțirea afecțiunii parentale nu se face fără frustrații și tensiuni. Din fericire, există complementar o formă de amnezie infantilă puternică ce eliberează copilul de tensiunea acestor aspecte afective. Prezența complexului Oedip aduce după sine organizarea moralei primitive datorită interiorizărilor ce au loc în procesele de identificare.

După 5 ani, identificarea se lărgește, datorită contactelor sociale și culturale care vehiculează modele foarte diferite de

oameni şi valori cultural-morale (în poveşti, povestiri, scenete, cărţi pentru copii). Identificarea cu modelele parentale are două efecte: primul constă în dezvoltarea de conduite considerate că aparţin aceluiaşi sex ca şi copilul, iar al doilea efect constă în formarea conştiinţei (a superegoului), în general.

În contextul identificării, prezintă importanţă deosebită triunghiul afectiv, mamă-tată-copil. Băiatul descoperă, treptat, că mama de care este atât de legat este altfel decât el, iar tatăl, la fel cu el este puternic, viril şi iubit de mama, fapt ce este considerat ca o frustraţie a propriului drept de a fi iubit de mamă. La rândul ei, fetiţa descoperă feminitatea sa, pe tatăl său, care joacă un rol important în familie şi simte o puternică iubire faţă de el, dar şi o frustraţie în raport cu afecţiunea tatălui faţă de mamă. Aceste aduatisme afective se instalează latent şi constituie aşa numitul complex Oedip care se complică şi se nuanţează prin relaţiile fraternale. Se ştie că fiecare copil dispune de un anumit loc în ierarhia familială, iar fenomenul este perceput mai uşor de copil în familiile în care sunt mai mulţi copii.

J. Piaget[26] a analizat constituirea schemelor morale prin modelele parentale, dar acordând importanţă rolului imperativ al regulilor prin acţiunea consecinţelor. Copilul interiorizează din viaţa de familie sau grădiniţă şi interiorizează recompensele ori pedepsele, iar părinţii şi educatoarea au totdeauna dreptate. Se dezvoltă la copiii ce frecventează grădiniţa, ataşament faţă de educatoare (afecţiune admirativă). Rolul ei în dezvoltarea educaţiei morale este foarte mare, deoarece conştientizează regulile şi încălcarea lor în colectiv. Colectivul generează securitate, situaţii de emoţii comune de veselie, încântare, entuziasm, (autodepăşiri), mândrie (dilatarea identităţii), stări de vinovăţie (rezonanţe de culpabilitate prin încălcarea regulii), crize de prestigiu (5-6 ani), de pudoare (ruşine) etc.

Toate aceste aspecte apar şi se dezvoltă în relaţiile copilului cu părinţii, cu adulţii, în general, şi ele se concretizează în formele conştiinţei morale şi a imaginii de sine. Copilul

[26] Piaget, J., *Judecata morală la copil*, Bucureşti, E.D.P., 1980.

reuşeşte să se raporteze la modalităţile de a fi şi de a acţiona ale părinţilor, la atitudinile şi modul de implicare în activitate, în profesie reuşind să le asimileze şi să le transpună în propria sa activitate, în relaţiile pe care le stabileşte cu cei din jur. În felul acesta, el îşi introduce ordine în comportamentele sale şi reuşeşte să se raporteze tot mai adecvat la situaţiile noi şi dificile, să răspundă eficient la exigenţele sociale şi să se adapteze la viaţa comunitară. După modelul pe care îl parcurge gândirea (modelul egocentric şi modelul realist), procesul de constituire a conştiinţei morale se realizează şi el pe două etape: a conduitei moral-egocentrice şi a conduitei bazate pe realismul moral. Dar conştiinţa morală a preşcolarului nu se poate ridica la nivelul controlului raţional, ea rămânând legată de intuitivitate şi de trăirile afective de moment ale copilului.

Pe lângă aceste stări emoţionale complexe, există şi aşa numitul "sindrom al bomboanei amare", prin care se denumeşte situaţia în care copilul primeşte o recompensă nemeritată şi conştientizează acest fapt printr-o emoţie penibilă. Sentimentele de culpabilitate, dar şi de altruism, de cooperare, devin active şi creează trăiri diferite ca distanţe psihologice între modelul acceptat (inclusiv regulile incluse în această acceptare) şi felul în care a reacţionat copilul. În acest context, se dezvoltă şi sentimentele estetice şi intelectuale care se supun unor reguli legate de cerinţele cunoaşterii şi observării mediului înconjurător, *de satisfacere a curiozităţii, a nevoii de a aprecia şi de a* adopta atitudini faţă de activitate, faţă de cei din jur.

4. CONDUITA VERBALĂ ŞI AFIRMAREA PERSONALITĂŢII

Prin amplificarea simbolisticii verbale şi ludice se ajunge la decentrare, modificându-se relaţia subiectiv-obiectiv, când trăirea evenimentelor prin prisma sinelui (egocentrism) se lărgeşte.

Dezvoltarea exprimării verbale face, de asemenea, importante progrese. Diferiţi autori (Ch. Bühler, W. Stern) au dat diferite valori vocabularului mediu, maxim şi minim la copii până

la 6 ani. În rezumat, în această etapă a dezvoltării sociale-culturale se exprimă aproximativ următoarele valori extensive ale vocabularului. La 3 ani, vocabularul maxim ± 1000 de cuvinte, minim ± 400, mediu ± 700-800 de cuvinte, pentru ca la 6 ani vocabularul maxim să fie de ± 2500, iar cel mediu ± 2000 de cuvinte. Raportul dintre limbajul activ (utilizat sau performanţă) şi cel pasiv (înţeles sau competenţă) se modifică, limbajul pasiv apropiindu-se de cel activ ca valoare de comunicare. *Se dezvoltă cerinţa internă de folosire de cuvinte noi, creaţii verbale şi fantezii. Construcţia propoziţiilor şi nuanţarea lor se complică.* T. Slama Cazacu[27] a semnalat aspecte ale dialogului la copii, utilizarea cazurilor substantivale şi de expresivitate a vorbirii. În acelaşi timp, în vorbire încep să fie folosite numeroase cuvinte adjective, structuri comparative şi de evaluare, dar şi acordări de sensuri aproximative sau incoerente.

În psihologia limbajului infantil se semnalează distanţe de dezvoltare între semantica, morfologia şi sintaxa vorbirii copilului preşcolar. În genere, limbajul fixează experienţa cognitivă şi organizează activitatea. O asemenea funcţie a vorbirii se poate pune în evidenţă când copilul întocmeşte un colaj sau desenează. În cazul acesta, apar exclamaţii, evaluări, exprimări şi intenţii etc.

Limbajul copilului preşcolar nu poate fi studiat în afara particularităţilor generale de vârstă, pentru că limitele de vârstă reprezintă niveluri şi structuri consolidate prin experienţa ontogenetică (învăţare şi educaţie) care îşi au o logică şi o dialectică a lor. Un loc important îl ocupă şi particularităţile diferenţiale ale limbajului copilului preşcolar pentru că ele implică o anumită desfăşurare a proceselor de analiză şi sinteză în cazul stereotipului motor-verbal. Într-un studiu[28] desfăşurat, am urmărit surprinderea unor caracteristici diferenţiale ale limbajului copiilor de vârstă preşcolară pe baza analizei datelor obţinute de la fetiţe şi băieţi în cadrul unor experimente. Cercetarea s-a des-

[27] Cazacu T. Slama, *Dialogul la copii*, Bucureşti, Ed. Academiei, 1957.
[28] Verza, E., *Aspecte diferenţiale ale limbajului copiilor preşcolari*, în "Analele Universităţii Bucureşti", seria Psihologie, 1969.

făşurat în două grădiniţe cu orar redus şi în una cu orar săptămânal şi constă în următoarele: copiilor li se prezentau trei categorii de imagini (mai uşoare la început, apoi mai grele) cu ajutorul cărora se puteau alcătui povestiri închegate prin aranjarea corectă a imaginilor. În prima variantă, copiii aveau sarcina să aranjeze imaginile în ordine logică, apoi să povestească, iar în varianta a doua, imaginile erau aranjate într-un anumit mod de experimentator ce le permitea aceloraşi subiecţi organizarea unor povestiri mai închegate. S-a ţinut evidenţa timpului la aranjarea imaginilor de către copii şi la povestirea după ele; s-au înregistrat, de asemenea, relatările copiilor şi în cazul aranjării imaginilor de către experimentator.

Comunicarea verbală în copilărie îşi pune amprenta asupra dezvoltării psihice a omului, influenţând ansamblul capacităţilor sale sociale (chiar stilul social- comunicaţional), influenţează precizia şi estetica exprimării gândirii şi chiar însuşirile personalităţii. La preşcolar, limbajul joacă rolul unui "instrument activ şi deosebit de complex al relaţiilor copilului cu cei din jurul său, şi în acelaşi timp, un instrument de organizare a activităţii psihice"[29]*. Important este că la această vârstă se întâlnesc diferenţe individuale însemnate, dar şi diferenţe între sexe legate de bogăţia şi folosirea limbajului.*

Solicitarea capacităţii verbale – aşa cum s-a procedat în experimentul nostru – este folosită cu scopul investigării posibilităţilor proiective verbale, fie prin cerinţele de alcătuire a contextului epic şi interpretativ al unor ilustraţii, fie prin organizarea expresă a naraţiunii după imagini. Într-o serie de teste se găsesc astfel de sarcini (bateria lui Dawid Wecsler, teste proiective de tipul T.A.T., testul Rosenzweig etc.).

Noi am combinat cele două aspecte ale folosirii imaginilor. Desigur că din povestirile copiilor, în astfel de cazuri, rezultă o serie de caracteristici extraverbale, ca cele legate – mai cu seamă – de imaginaţie, percepţie, observaţie etc.

[29] Şchiopu, U., *Psihologia copilului*, Bucureşti, E.D.P., 1967.

La experiment au participat 60 de subiecţi, din care 30 fetiţe şi 30 băieţi, reprezentând cele trei grupe ale preşcolarului în mod egal.

Folosind lectura după imagini la copilul preşcolar, ne-am propus să analizăm următoarele aspecte mai importante legate de caracteristicile diferenţiale ale limbajului:

- diferenţe privind nivelul şi gradul de înţelegere al acţiunilor prezentate în imagini(poze);
- nivelul şi caracterul inteligibilităţii povestirilor, a logicii sau coerenţei lor;
- nivelul, complexitatea şi numărul cuvintelor folosite de copii pentru redarea acţiunilor din imagini;
- caracterul spontan, rapid şi nuanţat (fineţe) al activităţii intelectuale;
- caracteristici de timp pentru aranjarea imaginilor într-o anumită ordine şi pentru relatarea celor văzute în imagini;
- caracteristici gramaticale în vorbirea copiilor, conform prelucrării de sinteză a materialului.

Un prim aspect, ce se desprinde din materialul colectat, se referă la faptul că, în această perioadă, lectura după imagini este activă şi pune în evidenţă existenţa unor particularităţi semnificative diferenţiale între fetiţe şi băieţi, atât în ceea ce priveşte structura vorbirii (comunicare), cât şi în aceea a prelucrării verbale a percepţiilor (imaginilor). Logica vorbirii copilului preşcolar este strâns legată de bogăţia vocabularului în general, şi în special, de gradul de însuşire a unor noţiuni cu caracter abstract.

Analizând mai profund aspectele diferenţiale din limbajul copiilor care au participat la experimentul descris mai sus, trebuie relevat că poveştile după imaginile ordonate de experimentator sunt calitativ şi cantitativ superioare faţă de cele din prima variantă a experimentului, când copiii îşi aranjau singuri imaginile şi când rareori reuşeau să le îmbine în ordinea cea mai stringentă a povestirii. Acest fapt influenţează, desigur, şi asupra timpului necesar povestirii şi permite, la rândul său, evidenţierea unor concluzii referitoare la viteza relativă de structurare a contextului verbal.

Este semnificativ faptul că atât timpul folosit la aranjarea imaginilor, cât şi timpul necesar povestirii în varianta primă şi a doua, a experimentului este mai mare la fete faţă de timpul necesar băieţilor în aceleaşi situaţii (tabelul nr. 10).

Probabil că această situaţie este legată de faptul că fetiţele preşcolare manifestă mai multă preocupare pentru ordinea logică a aranjării imaginilor şi pentru redarea unui fir logic în povestirile lor. Participarea afectiv-emoţională, la descrierea imaginilor din poze, este mai mare la fetiţe. Deseori la încheierea povestirii fetiţele preşcolare emit aprecieri ca: "aşa vă trebuie, pisoi neastâmpăraţi", "îmi pare rău şoricelule că nu a avut cine să te îngrijească" etc. Atât fetiţele, cât şi băieţii preşcolari mari caută motivaţii ale episoadelor descrise, ceea ce dă mai multă cursivitate povestirii dovedind, totodată, o înţelegere mai completă a mecanismului cauzal ce stă la baza naraţiunii. Aceasta asigură şi folosirea unui număr mare de cuvinte, ceea ce le permite să încadreze elementele disparate într-o acţiune şi să le dea cursivitate şi semnificaţie. Apare aşadar, o creştere nu numai a cantităţii, dar şi a calităţii povestirilor. În povestirile copiilor se constată existenţa unor cuvinte, care sunt folosite mai des în comparaţie cu celelalte. Aceste cuvinte joacă rolul de a organiza, din punct de vedere funcţional, povestirea şi constituie baza vorbirii operante.

Desigur, toate aceste aspecte apar mai pronunţat în varianta a doua a experimentului prin aranjarea corectă a imaginilor de către experimentator.

Cu toate că în varianta a doua experimentală numărul de cuvinte folosit de copii (atât de fetiţe cât şi de băieţi) este mai mare ca în varianta primă, timpul necesar povestirii după imaginile aranjate de experimentator este evident mai mic decât timpul la povestirea după imaginile aranjate de copil. Acest fapt ne permite să subliniem implicaţiile psiho-pedagogice în dezvoltarea limbajului şi stimularea proceselor cognitive.

Tabelul nr. 10

Sex	Nr. subiecţilor	Timpul la aranjarea imaginilor de către copii			Timpul de povestire după imaginile aranjate de copii			Timpul de povestire după imaginile aranjate de experimentator			TOTAL
		3 imagini	4 imagini	5 imagini	3 imagini	4 imagini	5 imagini	3 imagini	4 imagini	5 imagini	
Fete	30	16^m14^s	19^m56^s	25^m2^s	33^m31^s	36^m47^s	39^m26^s	24^m14^s	26^m17^s	29^m19^s	$4^h10^m46^s$
Băieţi	30	11^m6^s	20^m3^s	21^m2^s	22^m48^s	25^m48^s	32^m47^s	18^m59^s	21^m58^s	28^m11^s	$3^h22^m42^s$

În ceea ce priveşte raportul dintre numărul de cuvinte, se constată că fetiţele folosesc mai multe cuvinte decât băieţii (tabelul nr. 11). Credem că această situaţie se explică prin faptul că fetiţele sunt mai vioaie la această vârstă şi intră mai uşor în relaţii ocupaţionale, fie că e vorba de relaţii cu adultul, fie că e vorba de relaţii cu alţi copii.

Tabel nr. 11

Sex	Nr. subiecţi	Nr. cuvintelor folosite de copii în povestirea după imaginile aranjate de ei			Nr. cuvintelor folosite de copii în povestirea după imaginile aranjate de experimentator			TOTAL
		3 imagini	4 imagini	5 imagini	3 imagini	4 imagini	5 imagini	
Fete	30	943	1138	1368	1024	1161	1386	7020
Băieţi	30	816	1049	1341	902	1160	1346	6604

Relaţiile ocupaţionale sunt legate de satisfacerea de trebuinţe, de educaţie şi de satisfacerea curiozităţii. La acestea se adaugă relaţiile ocupaţionale de joc. Acestea au o mare însemnătate în viaţa copilului datorită faptului că jocul este activitatea ce impregnează întreaga conduită a copilului preşcolar.

Jocul, ca activitate de mare însemnătate în copilărie, se încorporează şi în activitatea intelectuală de ansamblu încă de timpuriu, determinând dezvoltarea unor însuşiri verbal-imaginative complexe a căror rol este foarte important. Tocmai pornind de la acest aspect, experimentul nostru s-a desfăşurat sub forma jocului. În felul acesta, lectura după imagini, premergătoare învăţării cititului, exersează, dezvoltă şi îmbogăţeşte felul de a vorbi, limbajul copilului preşcolar; creează funcţionalitatea psihologică a vorbirii şi facilitează învăţarea citirii de mai târziu.

În privinţa alcătuirii povestirii inteligibile, coerente sau a logicii povestirii nu se pot constata diferenţe semnificative între băieţi şi fete. Aceste diferenţe sunt caracteristice vârstei şi calitatea lor este proporţională cu vârsta copiilor şi cu gradul de însuşire a limbajului şi a experienţei de viaţă.

Dacă la copiii preşcolari mici s-a pus în evidenţă, destul de clar, caracterul situaţional, sincretic al limbajului, această caracteristică se atenuează la copiii din grupele mai mari. Povestirile preşcolarilor mijlocii şi, în special a celor mari, nu sunt legate nemijlocit de imaginile prezentate, ceea ce accentuează caracterul diferenţial al cuvântului sau al propoziţiei. Ni se pare semnificativ *faptul că la preşcolarii mijlocii studiaţi*, deşi povestirea porneşte şi respectă ideea prezentată în imagini, relatarea se desprinde tot mai mult de contextul sincretic căpătând independenţă, iar propoziţiile şi frazele se îmbogăţesc cu cuvinte noi. Este clar că aceasta presupune, într-o anumită măsură, dar şi înlesneşte dezvoltarea neîncetată a activităţii intelectuale a preşcolarului.

Considerăm că desprinderea cuvântului de imaginea concret-intuitivă stimulează formarea structurii gramaticale a limbajului copilului preşcolar.

Din punct de vedere gramatical, limbajul copiilor are următoarele caracteristici (tabel nr. 12): atât la fete, cât şi la băieţi sunt predominante substantivele şi conjuncţiile-prepoziţiile (la un loc) urmate de verbe, adverbe, pronume, numerale şi adjective.[30]

---

[30] W. Stern, în lucrările *Kindersprache şi Psychologie der frühen Kindheit bie zum sechten* S. Lebensjahr găseşte trei stadii ale dezvoltării gândirii şi limbajului: 1) stadiul substanţei (când apar substantivele şi interjecţiile ca prime forme gramaticale); 2) stadiul acţiunii (apariţia verbelor); 3) stadiul relaţiilor (apar cuvinte ce desemnează calităţi, atribute şi relaţii).

Diferenţa dintre totalurile tabelelor nr. 11 şi 12 se datorează existenţei unor tipuri compuse (ex. perfectul compus-verb auxiliar plus *participiu trecut*), *unor moduri (ex. conjunctivul) sau substantive cu* articol nehotărât. În toate aceste cazuri apar două sau mai multe pronunţări pentru o singură unitate gramaticală (viitorul anterior se realizează prin trei pronunţări distinctive: voi fi fost).

Numărul părţilor de vorbire folosite de copii este inegal la fetiţe şi băieţi pe acest plan. În timp ce fetiţele folosesc mai multe substantive (cu 48), verbe (cu 24), adjective (cu 40), numerale (cu 53) şi conjuncţii (cu 52), băieţii folosesc ceva mai multe adverbe (cu 28) şi pronume (cu 2), fapt ce pune în evidenţă anumite structuri diferenţiate ale vorbirii.

Tabelul nr. 12

Sex	Nr. subiecţilor	Raportul părţilor de vorbire							TOTAL
		substantive	verbe	adverbe	adjective	pronume	numerale	conjuncţii prepoziţii	
Fete	30	1319	1278	742	289	302	340	1414	5684
Băieţi	30	1271	1254	770	249	304	287	1362	5497

Din punct de vedere structural general, preşcolarii mai construiesc naraţiuni ce conţin situaţii şi fapte noi, ceea ce permite o mai accentuată diversificare a părţilor de cuvânt şi o îmbogăţire a formelor gramaticale.

Un rol important în creşterea numărului de cuvinte, cât şi a cuvintelor diferenţiale la fetiţe, ceea ce duce la diversificarea formelor gramaticale, îl are, desigur, tonalitatea afectivă mai accentuată. În genere, propoziţiile şi frazele fetiţelor sunt mai lungi şi naraţiunea mai consistentă.

Fenomenele relevate mai sus pun în evidenţă şi mecanisme diferenţiate relativ de prelucrare a percepţiilor (ilustraţiile utilizate au fost aceleaşi pentru fetiţe şi băieţi.)

Aceste aspecte ne permit să afirmăm că diferenţele dintre fetiţe şi băieţi se manifestă pe planul verbal încă din perioada preşcolară – concomitent cu diferenţele psihoindividuale – fapt ce prezintă importanţă pentru teoria dezvoltării psihice în genere şi, pentru psihologia limbajului în special. Ele permit o mai bună organizare strategică a momentelor de educaţie a limbajului copiilor prin antrenarea lor gradată în structuri verbale accesibile şi tot mai complexe.

Dezvoltarea vorbirii se realizează şi în direcţia constituirii contextului, când propoziţiile devin mai lungi şi mai complexe.

Pentru dezvoltarea conduitei verbale, este semnificativă diferenţa sesizabilă între vorbirea (comunicarea) dintre copii, dintre copii şi adulţi. În acest din urmă caz diferenţele apar ca reducere a lungimii propoziţiei, evitarea cuvintelor dificil de pronunţat şi înlocuirea unora cu cuvinte din limbajul mic. În cazul comunicării cu copii mai mari, se manifestă reticenţe, dar ele sunt mai reduse decât în cazul comunicării cu adulţii mai puţin cunoscuţi. În comunicarea cu educatoarea din grădiniţă, eforturile principale ale copilului se orientează spre alcătuirea de propoziţii complete şi uşor stereotipe. Cu mama se manifestă cea mai liberă formă de exprimare ca topică şi cea mai mare deschidere spre lărgirea "performanţei". Dată fiind fragilitatea sistemelor cerebrale implicate în actul vorbirii şi a nematurizării aparatului fonoarticulator apar unele dificultăţi de vorbire mai cu seamă de pronunţie şi ritm. Ele pot să aibă o natură fiziologică sau pot căpăta o semnificaţie defectologică ce implică o activitate logopedică calificată. O formă asemănătoare poate îmbrăca mutismul electiv.

5. JOCUL ŞI MANIFESTAREA PERSONALITĂŢII

Jocul, ca activitate fundamentală la vârsta preşcolară, se realizează şi în afara unui scop clar, ca plăcere gratuită, cum spune J. Chateau[31]. Cu timpul, jocul capătă contur şi devine tot mai organizat.

[31] Chateau, J., *Copilul şi jocul*, Bucureşti, E.D.P.

La 3 ani jocul este încă legat de obiecte şi cuprinde elemente numeroase de manualitate activă. Totuşi, încep să apară forme noi, mai complexe de antrenare ale acestuia. Interesul copilului faţă de adulţi, conduitele şi forţele acestuia creează jocului o nouă consistenţă. Copilul începe să decupeze din conduitele umane momente, situaţii şi să le reproducă. Pe acest fond, apare *jocul cu subiect şi cu rol*. Ca urmare, copilul devine, în joc, medic, profesor, telefonist, constructor, soră, învăţător etc. În jocul cu păpuşa, preşcolarul o detaşează ca personaj iar, în jocul de-a familia sau de-a şcoala, de-a teatrul sau de-a medicul etc. îndeplineşte funcţia mai multor personaje în care alternanţa este evidentă. În schimb, rolul copilului capătă contur, profil, se diferenţiază, ca atare, un rol de medic sau părinte, şi se integrează într-un subiect (vizită medicală la policlinică, în grădiniţă sau în familie) sau în episod de familie, când copilul are rol de adult, pune masa împreună cu păpuşa sau duce copiii (păpuşile) la plimbare etc. La 4 ani, jocul nu mai este atât de izolat. În genere, se joacă mai bine cu un copil mai mare sau cu unul mai mic căruia îi spune, adeseori, ce să facă asumându-şi rolul de animator. La 5 ani jocul cu subiect şi rol atinge un important nivel de dezvoltare, iar adaptarea la posibilităţile de rol ale partenerului sunt evidente, ca şi capacitatea de a alimenta subiectul. Subiectul are o forţă atât de activă încât adeseori copilul se joacă şi cu parteneri imaginari. Există aşanumitul " joc de alternanţă", în care copilul susţine câteva roluri din dorinţa de a crea subiectul. Este interesant faptul că rolurile se individualizează uneori cu temperament, stil de relaţionare şi chiar ca vârstă. Supus logicii vieţii, jocul cu subiect are o organizare structurală operaţională, simbolistică şi instrumentală. Organizarea instrumentală a jocului priveşte densitatea şi diversitatea rolurilor, statutul jucăriilor şi accesoriilor utilizate în jocuri, modul cum cooperează partenerii şi atitudinile ce le manifestă unii faţă de alţii (fig. 5).

Deosebit de interesante sunt rolurile profesionale prezente în jocurile copiilor de 5-6 ani (medic, vânzător în magazin, şofer, învăţător etc.). Copilul utilizează paternuri elementare profesionale, decupate din profesiunile pe care le-a perceput.

Sunt mai frecvent reproduse rolurile în care există acţiuni tipice (conduite profesionale acceptate), specifice pentru o oarecare autonomie a comportamentelor. Peste paternul profesional se structurează paternuri morale şi de relaţionare socială. Şi acestea sunt de două feluri: paternuri legate de morala situaţiei joc (generală) şi paternuri morale pentru rol, din care se evidenţiază şi interrelaţiile subiectului jocului.

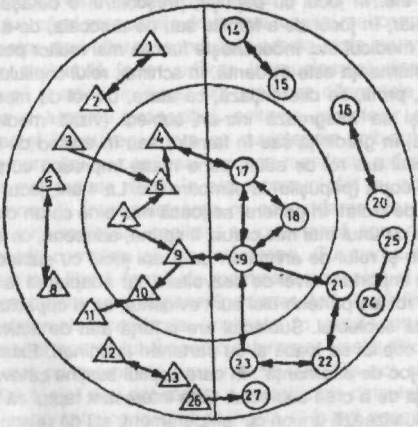


Fig. 5

Multe jocuri se desfăşoară pe bază de imitaţie. Aceasta are de multe ori un rol creator sau jocul răspunde trebuinţei de creaţie a personalităţii, dar şi a sinelui în raport cu viaţa şi ipostazele ei felurite. Analiza jocului pune în evidenţă experienţa de viaţă şi de cultură, statutul mintal şi de sănătate al copilului. Copilul începe să se joace mai mult cu mingea, cercul, tricicleta, îi plac *jocurile de construcţii*, dar şi păpuşile, căru-

cioarele, este atras de truse, începe să apară interesul pentru colecţii. La 5 ani, îi plac cuburile mari şi se poate vorbi de un moment ontogenetic în care interesează şi pe băieţi obiectele pe care le consideră bebeluşi. La 6 ani, au mare atracţie spre jocurile cu apă şi pământ concretizate în construcţia de tunele, turnuri. Mingea rămâne pe primele planuri, dar creşte atenţia faţă de coardă şi faţă de jocul de-a travestirea. După 5 ani, tot mai mare incidenţă începe să aibă jocul cu reguli. Şi *jocurile didactice* sunt jocuri cu reguli, ceea ce face să se poată vorbi de reguli de mişcare (fizice) şi jocuri cu reguli în care domină strategiile intelectuale. De altfel, regulile încep să devină importante şi în jocurile cu subiect.

Printre *jocurile cu reguli*, jocul de-a ascunselea este tipic. În acest joc, copilul mic, mijlociu şi mare are comportamente diferite oglindind, prin acestea, caracterul şi nivelul însuşirii şi exercitării regulilor.

Preşcolarul mic desprinde din regulile jocului de-a ascunselea doar regula ascunderii şi aceea a alergării la locul de bătaie. Exercitarea celor două roluri este însă necontrolată şi nelegată de conduitele celorlalţi copii cu care se joacă. Astfel, preşcolarul mic se "ascunde", aşezându-se cu spatele într-un colţ al camerei. Faptul că el nu-i mai vede pe ceilalţi echivalează cu a "fi ascuns" – ceea ce exprimă o conduită încă egocentrică. Nearticulată cu activitatea celorlalţi este şi fuga *preşcolarului mic la locul de numărat. Copilul preşcolar mic stă* "ascuns", apoi se duce şi bate locul şi se întoarce la ascunzătoare, ca într-un fel de reacţie circulară.

Preşcolarul mijlociu face exces de zel privind regula ascunderii. El caută locurile cele mai complicate, fapt ce afectează, de cele mai multe ori, strategiile de ajungere prioritară la locul de bătaie.

Preşcolarul mare exprimă o orientare mai evidentă spre strategiile care facilitează ţelul atingerii facile a locului de bătaie. În acest sens, preşcolarul mare se ascunde aproape de locul de bătaie şi speculează atingerea lui.

Un loc aparte în jocurile cu reguli îl au numărătoarele. Ele se utilizează, de obicei, la începutul jocului. Numărătoarele sunt

produse ale ficţiunii şi folclorului infantil; de cele mai multe ori, numărătoarele sunt un fel de incantaţii verbale în care cuvintele sunt fără sens (ala, bala, portocala / şi-o găină, şi-un cocoş / şi-o raţă fără cioc / cioc, cioc, treci la loc). De obicei, cine rămâne în numărătoare ultimul începe jocul sau rămâne cel ce va căuta pe ceilalţi. În timpul de ascundere, numărătoarea este de alt gen – adesea se realizează ca o numărătoare obişnuită până la un anumit număr – pentru a se acorda un timp de ascundere partenerilor de joc.

Ca atare, perioada preşcolară este dominată de trebuinţa de joc în care acţionează combinaţii mintale, reprezentări de imaginaţie (jocuri simbolice) şi sunt acţionate forme de experienţă complexă. Întreaga perioadă preşcolară este dominată de socializarea subiectelor şi rolurilor jocurilor. De altfel, jocurile conţin numeroase subiecte şi structuri ce se transmit din generaţii în generaţii. Regulile se referă la conduitele de rol în jocul cu rol şi subiect, la obligaţia de a rămâne în rol pentru a permite replica partenerului.

Există şi altfel de reguli de obligativitate. Acestea se referă la obligaţia copilului de a participa la joc după ce s-a angajat, încât să nu strice jocul. Această regulă devine activă mai ales după 5 ani, când un copil ce o încalcă este greu de acceptat în jocurile următoare. În acelaşi timp, creşte durata jocului şi numărul partenerilor antrenaţi în activităţile ludice.

Jocul capătă roluri psihologice tot mai complexe: funcţii formative, funcţii de relaxare, funcţii de facilitare a adaptării copiilor la aspectele mai complexe ale mediului înconjurător, funcţii de umanizare, constituind o preparare a copilului pentru viaţă, funcţii de dezvoltare psihofizică şi de satisfacere a trebuinţei de activitate etc.

Important este rolul jocului ca instrument şi mijloc al educaţiei sociale şi morale. În jocul cu subiect şi rol se facilitează acceptarea unor aspecte legate de frustraţie şi de regulile de viaţă socială. Prin antrenarea adultului în joc, regulile morale şi sociale se respectă mai riguros, are loc o securizare a jocului.

În jurul jocului şi a jucăriei se organizează o serie întreagă de conduite de evaluare. Aşa, de pildă, este grija faţă de jucării,

când interesează, dacă aranjează jucăriile, dacă le strică (din neîndemânare, pentru cunoaştere), dacă le repară, dacă construieşte altele etc.

Jocurile efectuate cu pasiune constituie un izvor de bucurie pentru copil şi o debordare a personalităţii. Dar există pentru preşcolar şi alte activităţi ce au mai mult sau mai puţin o componentă ludică în care personalitatea copilului străluceşte prin contribuţii remarcabile, de multe ori. Pe aceste considerente se dezvoltă *trebuinţa de expresie creativă*. Mulţi autori raportează constituirea şi dezvoltarea trebuinţei de expresie creativă la constituirea "sinelui" (ce este plasată în jurul a 4-5 ani), când are loc o tumultoasă dorinţă de identitate însoţită de tendinţe afective, opoziţie şi conflicte acute legate de existenţa afectivă.

Desigur, mass-media, mai ales T.V., are un rol important de întreţinere şi difuziune a expresiei artistice. *Există zone de intercorelaţie între artă şi joc. De multe ori la preşcolar se desfăşoară sub formă de joc, pictura, desenul, modelajul, colajul care încep să emoţioneze şi intereseze pe copil în mod deosebit după 4 ani.* Copilului îi place culoarea şi lucrează cu pensulele (încărcate de culoare) sau cu creioane colorate.

La 3 ani, mâna nu este încă aptă de a reda intenţiile. Copilul trage linii la întâmplare, conferindu-le, apoi, valoare şi semnificaţie. Mai evidentă apare dificultatea de a reda obiecte complexe asamblate. După 4 ani, desenul începe să capete organizarea lineară, iar diferite obiecte încep să fie redate prin contururi care au funcţii de simboluri şi sunt încărcate proiectiv. Există, în acest proces de detaşare a formei, o tendinţă de stereotipizare din care motiv copilul utilizează aproximativ aceeaşi formă (clişeu) în desene. La 4 ani şi jumătate, clişeele devin mai numeroase şi uneori se exprimă 2-3 clişee pentru aceeaşi formă.

În desenul linear al preşcolarului mijlociu există tendinţa de nivelare a proporţiilor obiectelor cuprinse în compoziţie, ca şi tendinţa de împodobire suplimentară a compoziţiei cu forme ornamentale. La 3 ani, se foloseşte, de obicei, o singură culoare. La 4 ani, coloraţia devine generoasă şi originală, iar după 5

ani, desenul se debarasează, în mare măsură, de suplimentele decorative. Lipseşte umbra, deşi adesea soarele este prezent. Apar şi unele ciudăţenii, cum ar fi fenomenul "röntgen", mai ales în desenarea caselor, fenomen ce constă în clişee ale acestora din perspectiva exterioară încât se creează impresia de ziduri transparente.

Prezintă un interes pentru copil şi pentru evoluţia personalităţii sale şi activităţile de tip colaj sau cele artizanale. Dacă la început îşi însuşeşte tehnici rudimentare artistice, ulterior creaţia se poate desfăşura liber. În aceeaşi ordine, dansul şi muzica dezvoltă motricitatea şi auzul fonematic stimulând toate funcţiile psihice.

Momentele de creaţie ale copilului pun în evidenţă nivelul dezvoltării activităţii psihice, în general şi al imaginaţiei, limbajului şi stărilor afective, în special. Totodată, diferitele funcţii psihice sunt exersate şi stimulate prin astfel de activităţi. În mod deosebit imaginaţia, apreciată de unii autori ca atingând un nivel remarcabil în dezvoltare la vârsta preşcolară, îi permite copilului să adopte elemente fanteziste, variate şi interesante. Chiar şi în redarea poveştilor auzite, copilul are posibilitatea, după cum s-a văzut, să introducă situaţii noi, să dea o altă orientare personajelor, să evite un anumit final pentru acestea, de obicei pe cel tragic şi să adopte unul pozitiv care îi satisfac mai bine stările sale afective.

Aprecierea artei este o altă latură a activităţii creatoare. În apreciere se consumă emoţii artistice şi estetice, se manifestă forme speciale de expresie a sinelui şi a sensibilităţii intereselor şi creativităţii. Aceste capacităţi se dezvoltă rămânând însă stratificate ca experienţă reacţională sensibilă – ca formă de percepţie evaluativă, dar importante pentru expansiunea personalităţii copilului.

Aşadar, copilul preşcolar trăieşte noi experienţe în relaţiile cu cei din jur la care el trebuie să se adapteze şi să acţioneze nu numai în funcţie de dorinţele sale, ci să ţină seama şi de cerinţele celorlalţi. Prima formă, de adaptare, se produce la nivelul familiei, iar a doua, la nivelul grupului de joacă şi al grădiniţei. Cu timpul, el simte nevoia acţiunii în grup, dar pentru

aceasta trebuie să coopereze, să se conformeze regulilor de grup, să-şi armonizeze cerinţele sale cu cele ale grupului, să-şi însuşească normele sociale şi să acţioneze în conformitate cu acestea. *Astfel de conduite de interrelaţionare au semnificaţia socializării copilului şi a valorificării potenţialului său din planul personalităţii ce se află într-o continuă dezvoltare şi expansiune pe întreaga perioadă şcolară.*

Pentru a se putea integra şi coopera eficient cu cei din jur, copilul trebuie să atingă un anumit nivel al socializării în care nu este suficientă numai posedarea unor calităţi în planul dezvoltării psihice, ci presupune şi o modalitate de percepere şi considerare a calităţilor celor cu care vine în contact. Socializarea este mai avansată atunci când identificarea şi imaginea de sine este corectă, când este realizată prin raportarea la alţii şi când în relaţie cu aceştia se motivează pentru activităţile desfăşurate şi pentru o comunicare cu un conţinut informaţional complex, fără tensiuni, fără distorsiuni, dar cu lejeritate, sensibilitate şi cu o anumită încărcătură afectivă.

Pe fondul acesta, o serie de trăsături de personalitate se formează în timp ce altele se dezvoltă şi se regăsesc în comportamentele copilului. Sensibilitatea, iniţiativa, egoismul, încăpăţânarea, aroganţa, altruismul, neglijenţa, spiritul de întrajutorare etc. conturează forme specifice de comportament, îi diferenţiază pe copii şi proiectează o tipologie a personalităţii care se poate regăsi, în proporţii diferite, şi în vârstele ulterioare.

Copilul preşcolar este capabil să-şi motiveze acţiunile sale, să-şi propună scopuri, să anticipeze anumite situaţii, să ierarhizeze acţiunile, ceea ce face ca o serie de comportamente să se desfăşoare în mod unitar şi să se evite elementele contradictorii. Modelele părinţilor, a adulţilor, în general, în planul personalităţii şi stilurile lor comportamentale sunt percepute de copil, sunt însuşite prin imitaţie şi învăţare ca ulterior să fie reproduse, iar prin repetare să se transforme în deprinderi comportamentale şi formaţiuni altitudinale la nivelul personalităţii. Iată de ce este necesară o mare atenţie din partea părinţilor faţă de relaţiile de la nivelul familiei, a comportamentelor şi atitudinilor pe care le manifestă pentru că în funcţie de acestea

se constituie personalităţii infantile fragile şi labile sau dimpotrivă, personalităţi structurate, organizate şi echilibrate. Caracteristicile respective devin sursă de raportare a copilului la sine şi la alţii, de înţelegere a locului pe care el îl ocupă în ierarhia familiei sau a grupului, de formarea şi dezvoltarea unor modalităţi psihice, prin intermediul cărora poate sau nu să stăpânească anumite trăsături ale personalităţii în exercitarea diferitelor conduite.

Autoevaluare

1. **Caracterizaţi perioada preşcolară prin relevarea importanţei ei pentru dezvoltarea ulterioară a fiinţei umane.**

2. **Care sunt achiziţiile mai importante din planul biologic şi ce rol joacă ele în câştigarea autonomiei copilului.**

3. **Analizaţi dezvoltarea psihică pe subperioadele de vârstă.**

4. **În ce constă conduita verbală şi cum evoluează ea?**

5. **De ce jocul devine activitate fundamentală şi care sunt tipurile de joc specifice preşcolarului?**

6. **Încercaţi să stabiliţi o relaţie între comunicare, joc şi însuşirile de personalitate ale copilului.**

CAPITOLUL VII

PERIOADA ŞCOLARĂ MICĂ

(A TREIA COPILĂRIE)

1. CONTEXTUL GENERAL AL EVOLUŢIEI COPILULUI

Perioada şcolară mică (6/7-10/11 ani), de la intrarea copilului în şcoală şi terminarea ciclului elementar, este apreciată, de unii autori, ca fiind un fel de sfârşit al copilăriei în care domină particularităţile de vârstă asemănătoare cu cele preşcolare sau ca etapă de debut primar a pubertăţii ori chiar distinctă a copilăriei. Specific este că pentru toată această etapă sunt evidenţiate descrieri centrate pe problemele adaptării şcolare şi ale învăţării, fără a neglija că unele structuri psihice se dezvoltă ca urmare a faptului că, în prima copilărie timpurie şi în perioada preşcolară are loc cea mai importantă achiziţie de experienţă adaptativă şi atitudinală.

Aşadar, în perioada şcolară mică, se dezvoltă caracteristici importante şi se realizează progrese în activitatea psihică, datorită conştientizării ca atare a procesului învăţării. Intens solicitat de şcoală, care este obligatorie şi gratuită, *învăţarea devine tipul fundamental de activitate*. Aceasta înseamnă că activitatea şcolară va solicita intens intelectul şi are loc un pro-

ces gradat de achiziţii de cunoştinţe prevăzute în programele şcolii şi, în consecinţă, copilului i se vor organiza şi dezvolta strategii de învăţare, i se va conştientiza rolul atenţiei şi repetiţiei, îşi va forma deprinderi de scris-citit şi calcul. Învăţarea tinde tot mai mult să ocupe un loc major în viaţa de fiecare zi a copilului şcolar. Această condiţie nouă îşi modifică existenţa şi acţionează profund asupra personalităţii copilului. Ele se constituie în efecte directe asupra dezvoltării psihice, dar la rândul lor *sunt secondate de efecte ale vieţii şcolare. Prin alfabetizare*, copilul câştigă potenţial instrumente operaţionale care facilitează apropierea competentă de *domeniile culturii şi ştiinţei*. Deşi nu se pot evalua în mod precis importanţa şi efectele învăţării (alfabetizării) în forma unui regim de activitate intelectuală, a spiritului de ordine, disciplină în viaţă şi în gândire, este evident că şcoala creează capacităţi şi strategii de învăţare care contribuie la structurarea identităţii şi a capacităţilor proprii, specifice fiecărui individ. În acelaşi timp, volumul mare de cunoştinţe pe care le vehiculează şcoala permit să se formeze o continuitate socială prin integrarea culturală a copilului în orbita *cerinţelor şi intereselor sociale şi profesionale*. Din aceeaşi perspectivă, şcoala răspunde şi dorinţei copilului de a fi ca cei *mari (adultrism), ca şi nevoii de realizare, de satisfacere şi* dezvoltare a curiozităţii cognitive. Astfel, şcoala egalizează, social, accesul la cultură şi oferă cunoştinţe pe care el nu ar putea să le dobândească singur deoarece interesele, trebuinţele şi curiozităţile lui nu sunt atât de intense încât să-şi mobilizeze toate resursele într-un efort concentrat.

Se dezvoltă noi tipuri de relaţii ce au la bază faptul că şcoala, ca instituţie socială, include în clasele sale, colective egale ca vârstă, tutelate, care parcurg programa de instruire cu *un pronunţat spirit competitiv, iar relaţiile grupale sunt supuse* aceloraşi reguli şi regulamente. Datorită acestor condiţii de *socializare a conduitei, se conturează rolul de elev din clasele* mici şi statutul social, legat de randamentul şcolar.

Primii 4 ani de şcoală, chiar dacă au fost pregătiţi prin frecventarea grădiniţei, modifică regimul, tensiunea şi planul de evenimente ce domină în viaţa copilului. Asimilarea continuă de

cunoştinţe mereu noi, dar mai ales responsabilitatea faţă de calitatea asimilării lor, situaţie de colaborare şi competiţie, responsabilitatea şi disciplina faţă de muncă, caracterul evident al regulilor implicate în viaţa şcolară creează sentimente sociale şi lărgeşte viaţa interioară a copilului. Procesul de adaptare se intensifică şi se centrează pe atenţia faţă de un nou adult şi nu se mai limitează la părinţi. *Acest adult (învăţătorul sau învăţătoarea) începe să joace un rol de prim ordin în viaţa copilului. Pentru copil el este reprezentantul marii societăţi, al ţării cu idealurile şi aspiraţiile sale. El este, în acelaşi timp, cel ce veghează la exercitarea regulilor societăţii şi şcolii, dar şi cel care antrenează energia psihică, modelează activitatea intelectuală a copilului şi organizează viaţa şcolară, impune modele de a gândi şi a acţiona.*

Deosebit de sensibil devine copilul la o nouă dimensiune a colectivului şi anume la neutralizarea (egalitatea) afectivă a mediului şcolar, ceea ce îi impune condiţia de a câştiga independent un statut în colectivitatea clasei. Se convinge că manifestările de afecţiune şi farmec pe care le posedă nu mai sunt esenţiale căci recunoaşterea autorităţii incumbă o activitate tenace. Se destramă mitul copilăriei (mitul lui Moş Crăciun, Moş Nicolae etc.) care implică unele stări melancolice şi se dezvoltă realismul concepţiei despre lume şi viaţă în care acţionează modele sociale noi.

Aşadar, în mica şcolaritate ce modifică substanţial regimul de viaţă al copilului în care adaptarea şcolară devine fundamentală cu prezenţa unor dificultăţi ce trebuie depăşite adeseori cu renunţări la unele activităţi plăcute (cum este joaca) şi implicarea în acţiuni mai complexe care pot să nu îi aducă satisfacţii imediate. Pentru aceasta, el trebuie să se organizeze, să se disciplineze şi să investească un efort continuu în finalizarea conduitelor sale. Se dezvoltă noi motivaţii şi se adoptă noi strategii de acţiune, interesele capătă o orientare mai obiectivă, se reduce egocentrismul şi creşte sociabilitatea, ceea ce îi permite copilului să pătrundă într-un nou univers al relaţiilor sociale impuse de şcoală şi de colectivităţile de la acest nivel. Pregătirea copilului în familie şi grădiniţă pentru şcoală şi exigenţele

ei este foarte importantă pentru că îl ajută să depăşească mai uşor ceea ce unii psihologi numesc *şocul şcolarizării* comparat a fi tot atât de important ca cel al naşterii sau al pubertăţii. Un asemenea şoc se amplifică şi atunci când colectivul de elevi prezintă unele distorsiuni cu abateri de la disciplina şcolară, când *învăţătoarea sau învăţătorul nu posedă suficientă experienţă*, când copilul manifestă instabilităţi în palierul psihic, când prezintă instabilităţi în planul somatic, când exigenţele depăşesc capacităţile sale de a le face faţă etc.

Competiţia şcolară în care se plasează copilul presupune respectarea rigorilor disciplinei, să-şi stăpânească emoţiile, să depună un efort permanent şi să se poată raporta, în mod corect, la activitatea şi succesele colegilor. Aceasta înseamnă să aibă o imagine adecvată despre sine şi despre alţii, să înveţe, aşa cum spune Maurice Debesse, să se plaseze şi să trăiască printre semeni. Din această perspectivă, apar diferenţe vizibile între copii în ceea ce priveşte adaptarea şcolară şi succesele sau eşecurile la învăţătură. Astfel, unii copii parcurg traseul adaptării fără seisme majore, alţii cunosc eşecuri şi dificultăţi temporare, cu frământări şi conflicte, cu stagnări şi reveniri, şi în fine, sunt copii care rămân neadaptaţi, nu reuşesc să intre în ritmul alert al programului şcolar şi, ca urmare a condiţiilor familiale deficitare, nestimulative şi dezorganizate sau a maturităţii psihice insuficiente. Sunt, prin urmare, factori genetici şi factori obiectivi care influenţează învăţarea şi adaptarea, mai evidente la vârstele mici. David Ausubel şi Floyol Robinson subliniau că "*În realitate, este cu neputinţă să identificăm aici extrema extremelor, atâta timp cât nimeni nu crede că factorii genetici pot fi excluşi cu totul. Cu toate acestea,... în ultimii câţiva ani s-au efectuat multe experimente cu privire la accelerarea instruirii, numeroşi experimentatori sunt, în prezent, încredinţaţi că programele şcolare tradiţionale au subestimat capacitatea copilului de a învăţa de la o vârstă fragedă*".[32]

[32] Ausubel D., Robinson F., *Învăţarea în şcoală. Introducere în psihologia pedagogică*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1981, p.212-213.

2. DEZVOLTAREA BIO-FIZICĂ

Între 6-7 ani, are loc o temperare a procesului de creştere ca ulterior să se intensifice uşor (fapt evidenţiat în tabelul de mai jos). La acesta se adaugă o serie de procese implicate în creştere şi dezvoltare, mai pregnante la începutul perioadei. Dentiţia provizorie începe să fie înlocuită cu dentiţia permanentă (cresc primii molari), ceea ce creează un oarecare disconfort (durere) şi modificări temporare ale vorbirii sau chiar dificultăţi în alimentare.

Tabelul nr. 13

CREŞTEREA PONDERALĂ ŞI STATURA

Vârsta (ani)	Băieţi		Fete	
	Greutate (Kg)	Talie (cm)	Greutate (Kg)	Talie (cm)
6	20,2	113	19,1	111
7	22,0	118	20,9	116
8	25,7	128	24,6	126
9	29,4	132	28,9	131

Dezvoltarea dentiţiei permanente este însoţită de procesul de osificaţie, mai intens la nivelul toracelui, al claviculelor şi al coloanei vertebrale. În jurul vârstei de 7 ani, este intensă osificarea la nivelul bazinului, în special la fetiţe, şi procesele de calcificare la nivelul osaturii mâinii. În acelaşi timp se întăresc articulaţiile şi creşte volumul muşchilor. Se dezvoltă musculatura fină a mâinii. Având în vedere dezvoltarea fizică în ansamblu, poziţiile incorecte în bancă (apăsarea toracelui, spatele strâmb) pot duce la deformări toracale şi deplasări de coloană.

Sunt semnificative şi legăturile funcţionale nervoase, ca şi creşterea în greutate a creierului, ajungând la 7 ani să cântărească ± 1200 gr.

Cu toate acestea, copilul nu este robust ca la 5 ani. Dimpotrivă, la 6 ani este sensibil, dificil, instabil, oboseşte uşor, are indispoziţii la alergii, dar se reduc bolile contagioase. Refacerea psiho-fizică este relativ rapidă şi ca urmare a somnului bun.

Sporeşte îndemânarea şi agilitatea, creşte forţa musculară şi se accentuează caracterul de ambidextru, ca apoi să se precizeze din ce în ce mai exact lateralitatea stângă sau dreaptă.

Şi pe acest plan, perioada şcolară mică poate fi considerată de tranziţie între copilăria mică şi pubertate, tranziţie în care cresc momentele de criză ale dezvoltării ce apar ca urmare a schimbărilor şi tensiunilor frecvente la nivelul organismului. Aceasta creează şi o serie de inabilităţi şi instabilităţi motorii cu dificultăţile ce le generează în însuşirea unor deprinderi (cum sunt şi cele ale scrisului) şi în desfăşurarea unor acte practice. Treptat, asemenea dificultăţi se reduc şi ca efect al dezvoltării organismului în ansamblu, dar mai ales ca urmare a exerciţiului, a antrenamentului şi a creşterii capacităţii de control voluntar al conduitelor proiectate şi exercitate.

În acest context, se dezvoltă organele de simţ şi implicit modalităţile senzoriale, posibilităţile de a reflecta în mod complex obiectele şi fenomenele cu care vine în contact. Gustul şi olfacţia, dar mai cu seamă văzul, auzul şi tactul fac posibilă o mai bună orientare şi adaptare la mediu, extinderea câmpului de acţiune şi dezvoltarea unor noi abilităţi.

3. DEZVOLTAREA PSIHICĂ

3.1. Evoluţia orientării generale

Comparativ cu alte perioade, în mica şcolaritate transformările psihice se fac lent şi nespectacular, dar ele sunt fundamentale pentru evoluţia ulterioară a copilului. Este, în primul rând, interesantă latura *orientării generale,* concretizată în abandonarea unor interese pregnante manifestate în perioada preşcolară, ca desenul şi modelajul. Şcolarul mic dă impresia

că este mai puţin spontan în realizarea produselor sale. Aceasta pentru că el este mai atent, mai exigent faţă de tot ceea ce întreprinde şi face, încearcă o evaluare a produselor sale în raport cu alţii şi tinde să introducă modele din conduita adultă. Gesell[33] consideră că folosirea frecventă a gumei denotă o ascuţire a spiritului critic. Apar preferinţele şi pentru biografii, legende precum şi pentru lecţiile de aritmetică, apoi pentru film, TV şi citire. După 9 ani, începe să fie interesat de cărţile cu povestiri şi cu acţiuni palpitante. În acelaşi timp, apare un interes viu pentru *colecţionare*. Se colecţionează, pentru început, de toate: ilustrate, timbre, plante, cuie, nasturi, porumbei, iepuri, insecte etc. După Gesell, această preocupare pentru colecţionare exprimă cerinţa internă de reunire şi clasificare.

Legat de preocupările copilului, semnalăm şi faptul că deşi jocul îşi pierde din importanţă, acesta este încă activ, mai cu seamă pe linia respectării regulilor jocului în colectiv. Regula devine fenomen central şi se organizează conduita în colectiv a copilului. Prin aceasta se dezvoltă spiritul de echipă şi se conştientizează ideea de cinste şi obligativitate.

Copiii trec şi printr-o fază de excesivă sensibilitate faţă de noi reguli.[34] De multe ori nu tolerează încălcarea unor reguli şi adoptă atitudini faţă de colegii care îşi "uită caietul acasă" sau faţă de cei care "nu stau cu mâinile la spate".

Într-un context mai larg, *întreaga dezvoltare psihică priveşte problematica adaptării ce se realizează prin adoptarea unor forme noi de echilibru.* Când învăţătorul insistă exagerat pe disciplină, copilul prezintă o adaptare mai dificilă, ce se manifestă prin creşterea nervozităţii şi a oboselii.

Chiar de la 7 ani, se manifestă o relativă detaşare psihologică, o creştere a expansiunii o mai mare extraversie şi trăiri euforice, ceea ce înseamnă că adaptarea şcolară a depăşit o primă fază tensională. Acest fapt este evident şi în vorbirea copilului prin folosirea frecventă a superlativului în descrierea de situaţii şi întâmplări ca şi prin manifestarea curiozităţii faţă de

[33] Gesell, A.,Ilg. Frances, *L'enfant de 5 à 10 ans*, Paris, PUF, 1953.
[34] Şchiopu, U., *Psihologia copilului*, ed. II, Bucureşti, E.D.P., 1967.

mediul extraşcolar şi stradal. Explorările pe care le face copilul pentru cunoaşterea mediului înconjurător sunt facilitate şi de dezvoltarea motricităţii şi a rapidităţii reacţiilor. El dă impresia că este tot timpul grăbit, manifestă o relativă instabilitate motrică, fapt reflectat şi în aranjarea neglijentă a lucrurilor, a servirii mesei în fugă etc. Este sensibil la ignorare şi se supără repede, dar şi uită în scurt timp.

După 8 ani, copilul este mai sensibil la educaţia socială, ceea ce înseamnă că adaptarea a depăşit o altă etapă tensională în care domină echilibrul şi o mai pregnantă stăpânire de sine. El devine mai reflexiv şi preocupat de probleme, ca aceea a provenienţei copiilor (ca la 5 ani), a apartenenţei sociale, a identităţii de neam. Şi apartenenţa la clasă şi şcoală constituie o mândrie.

Activităţile ludice, apoi micile plimbări, sunt primele în care copiii de sex opus încep să se separe în mod spontan. Fenomenul este mai accentuat după 9 ani, când copilul devine mai meditativ. Creşte dorinţa de a cunoaşte mai mult, de a fi ordonat şi de a realiza produse (lucrări scrise, desene etc.) de performanţă.

Spre sfârşitul micii şcolarizări, dezvoltarea intelectuală este evidentă şi autoevaluarea capacităţilor sale este tot mai realistă, deoarece spiritul critic realizează un progres continuu.

Sub influenţa şcolii, sunt antrenate şi exercitate capacităţile senzoriale perceptive ca instrumente ale cogniţiei. Acuitatea vizuală şi auditivă ating performanţe spre 9-10 ani. La dezvoltarea lor contribuie toate formele învăţării şi mai cu seamă cele legate de scris, desen, compunere etc., care solicită perceperea fină şi interpretarea rapidă. Sensibilitatea discriminativă perceptivă este stimulată şi prin identificarea fonemelor ce alcătuiesc cuvintele şi convertirea lor în grafeme.

Sunt importante şi aspectele discriminative ce se dezvoltă la copii pe linia perceperii spaţiului mic. Orientarea spaţială pe foaia de hârtie, decodificarea prin diferenţiere a grafemelor, ale scrierii etc. susţin o activitatea intelectuală complexă. În acelaşi context, are loc antrenarea memoriei, atenţiei, reprezentărilor.

Scris-cititul implică o serie de probleme legate de logica spaţială, de perceperea mărimii, a proporţiilor literelor şi grafemelor. Un asemenea proces se realizează, treptat, şi sub influenţa percepţiilor vizuale, auditive şi kinestezice. În această evoluţie se parcurg trei etape ce pot fi diferenţiate astfel:

În prima etapă are loc identificarea sunetelor, ca elemente componente ale cuvintelor. Procesul, ca atare, se realizează prin despărţirea cuvintelor în silabe şi a surprinderii numărului de sunete din silabe. Această etapă este numită *preabecedară,* în care se formează o viziune mai largă asupra limbii vorbite şi a posibilităţilor ei de utilizare. Despărţirea în silabe se exersează până devine o aptitudine fermă. În acelaşi timp, se face o pregătire a capacităţii de scriere prin realizarea de beţişoare, cârlige, cerculeţe, bastonaşe. Prin aceasta se creează o mai mare flexibilitate şi precizie a mişcărilor mâinii şi se dezvoltă musculatura falangelor. Cu toate că în procesul discriminării sunetelor şi silabelor şi în cel de executare de linii şi semne grafice, situaţia de expectaţie este încă relativ redusă, totuşi percepţia devine tot mai funcţională şi înlesneşte învăţarea.

În a doua etapă, numită *abecedară,* se concretizează în diferenţierea sunetelor de corespondentele lor grafice. Acestea se realizează pe bază de asociaţii mentale, iar alfabetizarea devine tot mai activă. Paralel, se diferenţiază literele mari de tipar şi de mână de cele mici, ceea ce va facilita, mai întâi, citirea textelor tipărite şi apoi a propriei scrieri.

În etapa a treia, numită *postabecedară,* se consolidează posibilităţile de însuşire a simbolisticii implicate în alfabet şi în scrierea şi citirea cifrelor. Această etapă este cea mai lungă şi cuprinde, de obicei, şi al treilea an de şcoală. Deprinderile de scris-citit sunt tot mai evidente, expresivitatea şi fluenţa se dezvoltă continuu.

Analizând fluenţa şi comprehensiunea cititului, se pot desprinde următoarele situaţii: a) copii care citesc cu mari dificultăţi şi greşeli fără să reţină bine textul parcurs; b) copii care citesc greoi, dar reţin bine sensul celor citite; c) copii care citesc uşor, dar nu reţin sensul celor citite şi în fine, d) copii care citesc uşor reţinând, totodată, integral textul parcurs. Luând în considerare

scrisul, se pot desprinde tipurile: a) tipul înclinat, realizat cu tocul aplecat, cu apăsarea puternică a degetului mare, dându-i o formă uşor ascuţită; b) tipul îndoit, crispat, cu scriere spasmodică; c) tipul flexibil, cu indexul activ şi ferm presat care duce la o formă rotunjită a scrisului şi d) tipurile combinate.

În cercetările efectuate de Florica Bagdazar[35] şi A. Casteilla[36], se aduc argumente în favoarea unor tipuri de scriere atât pentru creşterea rapidităţii, cât şi pentru un consum economicos de energie psihonervoasă.

La dezvoltarea senzorial-perceptivă contribuie, în această perioadă, şi formarea capacităţilor de apreciere a mărimilor, greutăţilor, proporţiilor, a resurselor convenţionale, prin predarea cunoştinţelor de matematică, de geografie etc. De asemenea, are loc şi o organizare spaţială.

Organizarea spaţiului se realizează şi ca distanţă psihoafectivă. Din acest punct de vedere, se poate vorbi de mai multe feluri de spaţiu. Astfel, în *spaţiul intim* există o intensitate maximă a relaţiilor interpersonale când se acceptă numai persoanele apropiate şi se realizează o distanţă psihologică mică şi un confort afectiv mare, cuprinzând membrii familiei şi prietenii. În altă formă, *spaţiul personal* distanţele psihologice şi spaţiale sunt ceva mai detaliate şi se referă la colegi cu interrelaţiile de cooperare şi competiţie. În fine, se poate vorbi de un *spaţiu oficial,* ce are semnificaţia ierarhiilor, cum este relaţia dintre învăţător şi elev.

3.2. Evoluţia proceselor şi activităţilor de cunoaştere

Toate *senzaţiile şi percepţiile* se dezvoltă atât pe linia calitativă, cât şi pe cea cantitativă. Ele devin mai precise, mai complexe, mai corect orientate pe obiect sau pe situaţie şi au un conţinut tot mai complex. Astfel, copilul câştigă pe latura diferenţierii mai precise a însuşirilor obiectelor şi fenomenelor

[35] Bagdazar, Fl., *Aspecte neuro-psiho-fiziologice în deprinderea scrierii,* în "Revista de psihologie", nr.1/1964.

[36] Casteilla, A.., *Scrierea cursivă modernă,* Bucureşti, E.D.P., 1977.

reuşind să depăşească stadiul perceperii sincretice şi ajungând să-şi îmbogăţească experienţa de viaţă. Se dezvoltă forme noi de percepţie legate de percepţia spaţiului şi a timpului. Activităţile din şcoală, scrisul, desenul, deplasarea pe trasee mai lungi, intervalul de desfăşurare a orelor de predare etc., facilitează trăirea unor experienţe inedite la care este nevoit să se adapteze şi să-şi valorifice noile cunoştinţe achiziţionate prin învăţare. În relaţia şi sub influenţa proceselor psihice superioare, percepţia se restructurează pe direcţia orientării pe baza unui plan adoptat, ceea ce determină capacitatea copilului de a sesiza caracteristicile definitorii şi generale ale obiectelor percepute în funcţie de criterii mai precise.

Sub influenţa învăţării, *reprezentările* devin tot mai variate şi pot fi desprinse de obiect, ceea ce îi dă independenţă copilului să opereze cu noi imagini. Pe baza acestor imagini, copilul va putea să-şi reprezinte situaţii şi evenimente evocate cu ajutorul limbajului în afara experienţei sale proprii şi totodată să-şi proiecteze, în viitor, caracteristici ale unor elemente cu care va opera. Datorită cuvântului şi a comunicării de cunoştinţe din partea învăţătorului, reprezentările se organizează şi devin mai clare, mai sistematice şi mai generale.

În procesul învăţării, copilul operează, frecvent, cu scheme şi imagini ce facilitează manipularea de informaţii în care un rol important îl joacă reprezentările. Pe baza acestora, se dezvoltă simbolurile şi conceptele. Copilul îşi însuşeşte o serie de simboluri încă din joc ca apoi să realizeze că literele, cuvintele, numerele, diferite semne, conservă cantităţi şi relaţii semnificative.

La nivelul *gândirii,* construcţiile logice joacă din ce în ce un rol mai important, iar prin intermediul judecăţilor şi raţionamentelor copilul are posibilitatea să opereze cu elemente desprinse de contextul dat intuitiv, să depăşească realitatea nemijlocită şi apoi să se apropie de abstract şi general. Copilul admite reversibilitatea şi poate formula variante diferite pentru acţiunile viitoare. El caută explicaţii la ceea ce afirmă, evocă cunoştinţele dobândite şi utilizează concepte prin care dezvoltă argumente pe bază de deducţie. Dar pentru începutul perioadei,

câmpul perceptiv rămâne încă dominant pentru care copilul face unele erori de generalizare şi întâmpină dificultăţi în vehicularea mintală a unor acţiuni viitoare. Operaţiile gândirii, analiza şi sinteza, abstractizarea şi generalizarea, comparaţia, concretizarea şi clasificarea, ce fac salturi importante, asigură desfăşurarea în condiţii optime a activităţii intelectuale.

Unităţile valorice comune ale grupurilor de scheme, imagini sau simboluri sunt prezentate prin concepte. Dacă simbolurile se referă la evenimente specifice, singulare, conceptele grupează mai multe evenimente pe baza a ceea ce este comun. Conceptele pot cuprinde seturi largi de însuşiri esenţiale şi atunci ele sunt generale, abstracte sau se referă la evenimente restrânse având un caracter concret. Dar sunt în evoluţie permanentă, ca urmare a achiziţiilor prin învăţare şi a dezvoltării operativităţii gândirii şi limbajului.

Prin descoperirea cauzalităţii şi a însuşirilor definitorii se îmbogăţesc cunoştinţele copilului, ceea ce îi permite realizarea operaţiilor de grupare cu ajutorul conceptelor din care transpare corelaţia dintre real, posibil şi imposibil. Aceasta se realizează atât prin cunoaşterea directă, conştientizată cât şi prin învăţarea indirectă, dedusă. Ca urmare a acestei corelaţii copilul capătă capacitatea de a distinge între lumea fictivă şi cea reală determinând grade de acceptanţă faţă de fenomenele cu care vine în contact. În aceste condiţii, devine tot mai evidentă formarea concepţiei realist naturalistă.

În gândire intervine tot mai mult spiritul critic logic şi operarea cu seturi de reguli ca afirmaţii despre concepte.

Elementele de bază ale regulilor sunt operaţiile şi ele privesc relaţionări efectuate la nivelul gândirii şi inteligenţei cu ajutorul conceptelor sau informaţiilor. Progresele realizate în utilizarea regulilor se corelează cu dezvoltarea inteligenţei generale. J.Piaget[37] a considerat că întreaga dezvoltare psihică tinde spre gândirea logică formală odată cu depăşirea gândirii concrete, intuitive.

[37] Piaget, J., *Psihologia inteligenţei*, Bucureşti, Ed. Ştiinţifică, 1965.

În perioada şcolară mică, este evident un nivel de dezvoltare a inteligenţei şi o tipologie a gândirii. Din acest punct de vedere există variante de *gândire concret-intuitivă*, variante de *gândire teoretică* şi variante de *gândire socială*.

După J.P. Guilford[38], operativitatea inteligenţei evoluează figurativ simbolic, semantic şi comportamental. În această perioadă de vârstă, operativitatea gândirii se realizează, mai cu seamă, la nivelul claselor, relaţiilor şi sistemelor ca apoi şi la nivelul transformărilor.

Această evoluţie se efectuează pe bază de reguli operative ce se constituie în algoritmi ai activităţii intelectuale. Asemenea algoritmi pot fi grupaţi în: a) algoritmi de lucru sau de aplicare-rezolvare; b) algoritmi de identificare sau de recunoaştere a unor structuri, relaţii etc; c) algoritmi de control care implică grupuri de reversibilităţi.[39]

În algoritmi se adoptă paşi care facilitează rezolvarea problemelor şi duc la diferenţierea formelor acţionale prin raportarea la situaţiile ivite şi sesizarea cauzalităţii.

Algoritmii însuşiţi în perioada alfabetizării au o stabilitate mai mare faţă de cei însuşiţi în perioadele următoare. Cei din prima categorie nu se sting uşor şi datorită faptului că sunt întreţinuţi de cerinţele instruirii şi ale vieţii culturale. Când se ivesc probleme care nu pot fi rezolvate prin algoritmi cunoscuţi, se creează situaţii problematice de stimulare a intelectului. Din acest punct de vedere, este semnificativ aşa numitul *fenomen Zeigarnik*. Autorul respectiv a dat la două loturi de copii rezolvarea unor probleme diferite. Subiecţii din primul lot au fost întrerupţi înainte de a termina rezolvarea problemei. Al doilea lot a fost lăsat să-şi termine lucrarea. După scurgerea unui interval de o săptămână s-a cerut copiilor din cele două loturi să-şi amintească problemele efectuate. Rezultatele mai bune

---

[38] Guilfort, J.P., *The Nature of Human Intelligence*, Mc Grow, Hill Book Company, N.York, St.Louis, San Francissco, London, Sydney, 1967.

[39] Şchiopu, U., Verza, E., *Psihologia vârstelor*, Bucureşti, E.D.P., 1981.

au fost obţinute de elevii întrerupţi din activitatea de rezolvare a problemelor deoarece a apărut o cvasitrebuinţă, un interes major pentru finalizarea acţiunii. Fenomenul Zeigarnik este dependent de gradul de interes, oboseală, intervalul de timp ce se scurge între întreruperea activităţii şi evocarea ei. Acest fenomen evidenţiază tensiunea legată de activitatea intelectuală şi mobilizarea în activitate.

O situaţie asemănătoare se manifestă în legătură cu activităţile în care sunt contrariate cele cunoscute. Aceste situaţii se numesc de "disonanţă cognitivă". Termenii "consonanţă" şi "disonanţă" se referă la relaţiile care apar între cunoştinţe şi expectaţiile persoanei. Leon Festinger a remarcat că disonanţa este nonconfortabilă, dar motivează persoana pentru o acţiune de reducere a disonanţei şi atingerea consonanţei. Pentru şcolarul mic, disonanţa cognitivă poate apărea şi ca sesizare de nonconformitate la ceea ce el a acceptat cu adevărat deoarece aşa i-au fost prezentate faptele de persoane autorizate, dar şi ca nonconformitate rezultată din confruntarea unor opinii diferite. Caracteristic este pentru preşcolarul mic faptul că disonanţa cognitivă este încărcată mai mult afectiv şi mai puţin cognitiv. Dar, sub influenţa şcolii şi a vieţii socio-culturale se produc salturi calitative şi cantitative pe linia dezvoltării psihice a copilului.

Prin evoluţia şi dezvoltarea strategiilor de învăţare, se acumulează intens informaţii şi se stimulează calităţile gândirii divergente făcându-se progrese în toate palierele cogniţiei. Paralel cu dezvoltarea psihică se remarcă şi o evoluţie a învăţării pe parcursul perioadei şcolare mici. Astfel, în prima clasă copiii utilizează forme de învăţare simple bazate, în special, pe solicitările *memoriei.* Sunt mai active formele legate de impresionabilitate şi atractivitate (culoare, imagine). Prin antrenarea verbalizării sunt solicitate diferitele funcţii ale atenţiei, ceea ce imprimă o activitate intelectuală susţinută în timpul lecţiei. Ca urmare a deselor exerciţii, păstrarea devine mai de lungă durată şi facilitează clasificarea şi organizarea informaţiilor stocate de memorie. Recunoaşterea capătă şi ea tot mai multă importanţă, deoarece permite dese raportări la asemănări şi deosebiri între

obiecte şi fenomene. Un salt calitativ, pe linia învăţării şi a memoriei, se realizează odată cu devenirea tot mai activă a reproducerii. Reproducerile mnezice sunt nu numai verbale ci şi de acţiuni, chiar afective. La începutul perioadei (6-8 ani), reproducerile nu sunt fidele, dar spre 10 ani ele devin tot mai exacte. Printre alţii, W. Stern, A. Ray au fost preocupaţi de aceste aspecte şi ele au fost introduse drept itemi în probele de evaluare a memoriei.

Prin repetiţie, învăţarea şi memorarea se ajustează la scheme bazate pe înţelegerea şi organizarea lecţiei, fapt semnificativ pentru constituirea răspunsului. Înţelegerea face posibilă nu numai achiziţia unui volum mai mare de cunoştinţe, dar şi organizarea lor coerentă. Învăţarea se instrumentează intens în perioada şcolară mică, devenind tot mai complexă şi duce la formarea de numeroase abilităţi cognitive, de adaptare la cerinţele expunerii. Acestea sunt influenţate pozitiv sau negativ şi de nivelul mediului de cultură în care trăieşte copilul.

În acest context, nu trebuie neglijată nici ***motivaţia***, care dă consistenţă învăţării. În prima clasă, copilul învaţă sub influenţa adulţilor pentru a răspunde statutului de şcolar. Ulterior, învăţarea este impulsionată şi de elemente de rezonanţă din relaţionarea copilului cu colegii, percepute ca ambiţie, cooperare şi competiţie. În baza acestora se dezvoltă interesele cognitive ce vor da contur unor forme ale învăţării preferenţiale. Prin urmare, apar motive ce impulsionează învăţarea în genere şi motive ce întreţin învăţarea preferenţială. Acestea stimulează interesele copilului şi dezvoltarea unor trăsături de voinţă, de perseverenţă, de hărnicie, de dorinţa de confort etc.

Eşecurile şi succesele repetate pot determina adevărate cotituri pentru învăţare. Succesul are rezonanţe psihologice importante. În primul rând, succesul îl face pe copil să conştientizeze strategiile utilizate. Trăirea succesului are rezonanţe psihologice mai profunde, determinând satisfacţie, încredere, optimism, siguranţă şi o expansiune a sinelui. Succesele repetate îi creează copilului un statut privilegiat şi îi sunt trecute cu vederea unele greşeli atât de colectiv, cât şi de învăţător. În schimb, copiii care obţin succese singulare şi nu se bucură de

un statut oficializat în faţa învăţătorului pot da rezultate sub posibilităţi şi pot deveni nonconformişti.

Succesul este influenţat şi de dificultăţile de adaptare, de capacităţile de care dispune elevul, de motivaţie etc. Experimental s-a demonstrat că cu cât motivaţia e mai puternică, iar activitatea este recompensată, învăţarea devine mai intensă. Aici intervine şi fenomenul de frustraţie. Astfel, comunicarea rezultatelor devine factor de progres, iar împiedicarea cunoaşterii acestora stopează performanţele. Berlett este de părere că vederea rezultatelor creează o energie şi autocompetiţie.

Subliniem, în mod deosebit, că în procesul de învăţare relaţiile copilului cu învăţătorul sau învăţătoarea au un rol important, rol ce se materializează şi în calificativul şcolar, ca expresie a evaluării. Luând în considerare atitudinile implicate în relaţia învăţător-elev, Robert Rozenthal[40] se referă la aşa-numitul *fenomen Pygmalion*. Autorul respectiv citează următorul experiment: după măsurarea Q.I., la elevii din clasa I, aceştia au fost împărţiţi, în funcţie de rezultatele obţinute, în 3 grupuri: elevii foarte buni, medii şi slabi. S-au ales la întâmplare 20% din *fiecare grupă şi învăţătorii claselor respective au fost informaţi* că cei trecuţi pe tabel au potenţial intelectual foarte bun, care nu *este antrenat. Peste 8 luni s-a repetat testarea. Copii aleşi au* prezentat 9 punte în plus la Q.I. faţă de grupul de control (2 puncte la testele verbale şi 6-7 puncte la cele de raţionament nonverbal). Fenomenele respective se explică prin faptul că aceşti elevi s-au bucurat de un climat social şi emoţional stimulator, că li s-au comunicat mai frecvent rezultatele, li s-a acordat o instruire mai intensă şi au fost solicitaţi mai des în a răspunde.

Şi învăţătorii au anumite preferinţe pentru un anumit tip de elev. În multe cazuri este preferat elevul silitor, conformist, cooperant. Unii elevi creativi nu sunt notaţi bine pentru că deranjează prin atitudinile lor nonconformiste, a spiritului de interogaţie mai accentuat şi nu respectă suficient distanţa oficială profesor-elev.

---

[40] Rosenthal, R., L'effet Pygmalion, *Psychologie (connaissance de soi, connaissance des autres)*, Paris, Mars, 1974, nr 50.

Într-un experiment desfăşurat anterior[41] am urmărit comportamentul grafic ca activitate superioară în care sunt implicaţi factori ce pot grăbi sau frâna procesul de elaborare a acestuia şi am sesizat următoarele aspecte: a) în ce moment atitudinea şi aprecierea cadrelor didactice influenţează comportamentul grafic al elevilor; b) dacă apar diferenţe în elaborarea comportamentelor grafice în raport de sexe şi care sunt efectele cadrelor didactice asupra elevilor de sex masculin şi feminin; c) raportate la nivelul de dezvoltare psihică, în care situaţie efectele atitudinii şi a aprecierilor cadrelor didactice sunt mai pregnante; d) ce repercusiuni are aşa numitul efect Pygmalion şi în care situaţie este determinant.

Pentru a răspunde acestor obiective, am aplicat un chestionar de opt întrebări frontale unui număr de 1700 de învăţători cu o experienţă de predare la clasele I-IV cuprinsă între 5 şi 30 de ani. Din aceştia, 1150 lucrează în şcoala normală, iar 550, în şcoala ajutătoare pentru handicapaţi de intelect. S-a solicitat răspunsul în scris. Paralel, au fost analizate produsele grafice ale elevilor şi au fost desfăşurate observaţii în clase prin care s-a urmărit: rapiditatea scrisului, estetica, respectarea spaţiului paginii, ortografia, timpul de formare a deprinderilor grafice, tulburările grafice etc.

Chestionarul aplicat a cuprins următoarele întrebări: 1) apreciaţi în cât timp se formează deprinderi de scris la elevii din şcoala dvs.; 2) care scriu mai rapid, băieţii sau fetele? 3) care scriu mai bine, mai frumos, mai lizibil şi mai corect, fetele sau băieţii? 4) motivaţi răspunsurile dvs. la întrebările 2 şi 3; 5) din punct de vedere motric şi psihomotric; care sunt mai avansaţi, băieţii sau fetele şi de ce? 6) în general, care au o dezvoltare mintală mai avansată, băieţii sau fetele? 7) enumeraţi factorii mai importanţi ce contribuie la formarea deprinderilor de scris-citit şi 8) care sunt efectele formării deprinderilor de scris-citit asupra comportamentului copilului.

---

[41] Verza, E., *Modelarea comportamentului grafic al elevului în raport cu aprecierea cadrului didactic*, în "Revista de psihologie", nr.3/1985.

Din analiza materialului colectat, a rezultat că din totalul cadrelor didactice ce lucrează cu copiii normali din punct de vedere intelectual, 76% apreciază, răspunzând la prima întrebare, că deprinderile de scris-citit se constituie la sfârşitul primei clase şi mai cu seamă în primul trimestru al clasei a II-a. Restul cadrelor didactice dau un răspuns ceva mai sceptic, plasând deprinderile de scris-citit la sfârşitul clasei a II-a, dar le consideră pe deplin consolidate. Cadrele didactice din şcoala ajutătoare apreciază, în proporţie de 81%, că la elevii cu handicap de intelect deprinderile grafolexice se constituie în clasa a IV-a şi că perfectarea lor continuă şi în clasele următoare; 13% sunt de părere că totul depinde de măiestria învăţătorului pentru a forma astfel de deprinderi încă din clasa a II-a, iar restul (6%) sunt de părere că handicapatul de intelect nu are posibilitatea să ajungă la o stăpânire perfectă a deprinderilor de scris-citit.

Răspunsurile la cea de a doua întrebare reflectă mai bine efectele atitudinilor cadrelor didactice asupra comportamentelor grafice ale elevilor. Astfel, 68% sunt de părere că fetele scriu mai rapid, 25% dau răspuns în favoarea băieţilor, iar 7% susţin că în clasele I-II fetele scriu mai repede, iar în clasele a III-a şi a IV-a, băieţii. Aceste răspunsuri sunt semnificative pentru fenomenul studiat, din două motive: pe de o parte, acolo unde învăţătorii aveau convingerea că o categorie sau alta de elevi sunt mai buni, la cei apreciaţi superiori se manifestă comportamente grafice mai consolidate, pe de altă parte, se confirmă observaţiile noastre desfăşurate asupra unui mare număr de elevi cu privire nu atât la o depăşire a fetelor de către băieţi în ultimele două clase ci o îmbunătăţire a grafismului, în general, şi a vitezei de scriere, în special. Aceasta se explică prin aceea că la băieţii de 9-10 ani se produce un salt calitativ şi cantitativ în toate planurile vieţii psihice ceea ce face să sporească interesul pentru activitatea şcolară. Un asemenea salt are loc şi în domeniul motricităţii, fapt ce facilitează perfecţionarea grafismului şi a creşterii vitezei de scris.

Semnalăm faptul că apar diferenţe evidente între aprecierile cadrelor didactice din şcoala de masă şi cele din şcoala

ajutătoare. Învățătorii din școala ajutătoare consideră, în proporție de 59%, că băieții scriu mai rapid decât fetele și nici unul din cei chestionați nu menționează o modificare a rapidității scrisului pe parcursul primelor patru clase în favoarea fetelor.

La întrebarea a treia, cadrele didactice din școala de masă răspund în proporție de 72% că fetele au un grafism mai bun și mai corect decât băieții, 13% consideră că băieții sunt superiori fetelor, iar 15% afirmă că, deși fetele scriu mai bine, mai corect, mai frumos și mai lizibil în primele două clase, în clasa a III-a și a IV-a băieții încep să ajungă din urmă fetele. Pentru școala ajutătoare învățătorii chestionați menționează, în proporție de 56%, interesul mai accentuat al băieților pentru calitatea grafismului, iar 44% sunt de părere că totul depinde de nivelul dezvoltării psihice și de obișnuințele formate de a fi ordonați, disciplinați care își pun pecetea asupra elaborării deprinderilor de scris. Cei care afirmă superioritatea fetelor asupra băieților leagă interesul pentru estetica și corectitudinea scrisului de motivația interioară față de activitatea de învățare și manifestarea unei mai mari receptivități față de cerințele normative, fapt ce permite o mai ușoară însușire a regulilor gramaticale și perfecționare a abilităților grafice.

Răspunzând la întrebarea a patra, majoritatea celor chestionați evidențiază o serie de calități ale personalității sexului feminin care sunt dominatoare pentru vârsta școlară mică și care determină o activitate grafică superioară. Chiar și acele cadre didactice din școala specială care cred într-un grafism mai bun al băieților cu debilitate mintală, subliniază unele calități pozitive în favoarea fetelor. Astfel, din totalul subiecților chestionați (1700) 83% remarcă, în primul rând, ambiția mai mare, capacitatea de concentrare a atenției și conștiinciozitatea mai pronunțată a fetelor, iar în al doilea rând, se relevă faptul că fetele sunt mai ascultătoare, mai liniștite și de aici o mai bună adaptare la cerințele vieții școlare. Pe aceeași linie, ele sunt mai preocupate de obținerea de note mari și de aprecierea pozitivă a învățătorului. O parte din cei chestionați se referă și la un aspect important pentru organizarea procesului instructiv. Ei apreciază că numai în primele două clase, volumul relativ mic al

cunoştinţelor ce se cer însuşite permite acordarea semnificaţiei corespunzătoare formării deprinderilor grafolexice; ulterior, prin creşterea volumului de cunoştinţe şi a numărului de teme ce se cer rezolvate de elevi acasă, timpul nu mai permite preocupări adecvate pentru estetica scrisului deoarece rapiditatea impusă duce la creşterea numărului erorilor bazate pe substituiri, confuzii, deformări şi pe plasarea incorectă a grafemelor în spaţiul paginii. Rezultatele bune obţinute atât de fete, cât şi de băieţi în domeniul comportamentului grafic sunt raportate, de către cei chestionaţi, în proporţie de 76% la volumul şi bogăţia limbajului oral, la nivelul de dezvoltare psihică şi a posibilităţilor de operare în plan conceptual, ceea ce face să se înscrie pe o traiectorie ascendentă în perfecţionarea abilităţilor grafice.

Răspunsurile la întrebarea a cincea par să contrazică pentru copiii cu intelect normal aprecierile anterioare, deoarece 52% din cei chestionaţi indică o dezvoltare motrică mai bună a băieţilor. Ţinând seama de relaţia nemijlocită dintre evoluţia motrică şi psihomotrică şi elaborarea comportamentelor grafice atunci, după răspunsurile la această întrebare, băieţii ar trebui să se prezinte cel puţin la acelaşi nivel ca fetele, dacă nu chiar mai bine. Dar motivarea dezvoltării motrice se bazează pe faptul că băieţii dispun de mai multă energie, mişcările sunt mai rapide şi mai dinamice, ceea ce îi determină să prefere jocuri cu multă mişcare. Oricum, nu poate fi confundată starea de agitaţie şi preferinţă pentru jocuri cu multă mişcare cu dezvoltarea motorie, aşa cum nici o oarecare pasivitate sau comportamente mai temperate, caracteristici ce sunt citate la fete de către cei chestionaţi, nu indică lipsa agilităţii motrice. Trebuie luate în consideraţie, în aceste cazuri, activităţile ocupaţionale manifestate încă din ontogeneza-timpurie şi structura fizică mai fragilă a fetelor care imprimă un anumit curs comportamentului general. În cazul copiilor cu deficienţă de intelect, cei chestionaţi sunt de părere, în proporţie de 59%, că băieţii au un avans motric numai până în jurul vârstei de 9-10 ani, ca apoi să se manifeste conduite tot mai agile şi mai fine din partea fetelor.

Această dezvoltare a motricităţii, în cazul fetelor, se datorează activităţilor de atelier (croitorie, ţesut covoare) şi sporirii

interesului pentru desen, modelaj etc., activităţi ce solicită intens agilitatea motorie.

Întrebarea a şasea relevă pentru copiii cu intelect normal, în proporţie de 57%, că băieţii au o dezvoltare mintală superioară faţă de cea a fetelor, fapt ce este argumentat printr-o gândire mai profundă, spirit de observaţie mai analitic şi posibilităţi manifeste de trecere de la activităţile concrete la cele abstracte; 23% consideră că nu se pot face departajări între fete şi băieţi, din acest punct de vedere, deoarece în această situaţie trebuie luaţi în consideraţie factorii enculturali şi preocuparea părinţilor în primii 6 ani de viaţă ai copilului pentru stimularea activităţii psihice iar 18% susţin că fetele au un avans mai mare faţă de băieţi. Pentru copii cu deficienţe de intelect, subiecţii chestionaţi argumentează, în *55%* cazuri, că fetele manifestă o superioritate faţă de băieţi pe linia dezvoltării psihice deoarece reuşesc să se concentreze mai bine asupra explicaţiilor în clasă şi, ca atare, îşi însuşesc mai uşor cunoştinţele; 5% se abţin de a da un răspuns la această întrebare, iar restul afirmă că deosebirile trebuie căutate nu în natura sexului ci a tipului de handicap ce contribuie mai mult sau mai puţin la deteriorarea intelectului.

Consultând cataloagele şcolare, faptul pare paradoxal deoarece atât în şcoala de masă, cât şi în şcoala specială, fetele au, pe ansamblu, note mai mari decât băieţii. Din discuţiile purtate cu cadrele didactice, care au apreciat superioritatea băieţilor faţă de fete, rezultă că aceştia nu învaţă pe măsura posibilităţilor pe care le au, sunt mai comozi, nu manifestă interese conturate pentru învăţătură şi nu sunt atât de disciplinaţi la lecţii. Fetele au interese pronunţate pentru obţinerea de note mari şi se mobilizează mai bine la lecţii, depun un efort susţinut, sunt mai echilibrate şi ordonate, ceea ce favorizează receptarea cunoştinţelor predate în clasă.

Formularea celei de a şaptea întrebări are drept scop nu numai de a surprinde factorii care contribuie la formarea deprinderilor grafo-lexice, dar şi în ce măsură trăsăturile de personalitate sunt luate în consideraţie pentru imprimarea unei individualităţi scrisului.

Ultima întrebare (a opta) releva, direct sau indirect, relaţia dintre comportamentul general al copilului şi conduita sa grafică. Astfel, subiecţii chestionaţi subliniază că acei copii care manifestă un comportament ordonat, controlat, reţinut şi motivat au posibilităţi mai mari de a-şi forma, într-un timp scurt, abilităţile lexo-grafice. Stilul comportamental general se imprimă şi în conduita grafică nu numai pe linia organizării estetice a acesteia, dar şi din punctul de vedere al ordonării logice exprimate. Dar cum în toate formele limbajului transpar structurile *intelectului, ca şi cele de personalitate, odată cu elaborarea* comportamentului grafic şi mai ales cu perfecţionarea acestuia se produc transferări de ordin calitativ în planul expresiei generale a copilului.

Din analiza produselor grafice şi din observaţiile efectuate asupra mai multor clase de elevi din şcoala de masă şi şcoala specială pentru handicapaţii de intelect am constatat, pe de o parte, existenţa unor comportamente grafice specifice, în raport de aprecierea şi expectanţa cadrelor didactice, iar pe de altă parte, că atitudinea cadrelor didactice este receptată în mod diferenţiat de elevii celor două tipuri de şcoli în funcţie de nivelul *dezvoltării psihice şi structura personalităţii. Astfel, se confirmă* ipoteza noastră potrivit căreia atitudinea pozitivă a cadrelor didactice şi încrederea în posibilităţile elevilor de a-şi însuşi rapid şi corect deprinderile de scris determină eforturi susţinute din partea copiilor şi crearea unei motivaţii cu mare încărcătură afectivă faţă de activitatea şcolară în genere. Elevii care beneficiază de aprecieri pozitive reuşesc să se mobilizeze mai bine, au un tonus psihic ridicat şi sunt motivaţi pentru a câştiga aprecierea adulţilor. Sunt deosebit de semnificative aceste fenomene la elevii handicapaţi deoarece, în asemenea situaţii ei manifestă comportamente şi progrese grafice atât de spectaculoase *încât transformările pozitive se fac simţite evident la* nivelul întregii personalităţi.

Atitudinea pozitivă a cadrelor didactice faţă de comportamentul grafic al copiilor este receptată în mod diferenţiat şi în funcţie de sex. Se pare că fetele sunt mai sensibile la aprecieri favorabile şi manifestă o nevoie acută în cunoaşterea părerii

cadrelor didactice. Mai cu seamă în primele două clase ele prezintă, frecvent, caietele învăţătorului fără să fie cerute şi încearcă să sugereze un răspuns pozitiv posibil. La elevele din şcoala ajutătoare, fenomenul este şi mai accentuat deoarece la neprimirea aprecierii pozitive se opresc din scris sau îşi găsesc altă ocupaţie. De multe ori acest lucru se întâlneşte şi la băieţii cu handicap de intelect. La elevii handicapaţi o asemenea situaţie se datorează şi lipsei de siguranţă în ceea ce fac sau a obişnuinţei de a fi tutelaţi în permanenţă. Elevii cu dotare psihică superioară sunt mai preocupaţi de aprecierea (chiar şi negativă) a cadrelor didactice şi fac eforturi susţinute pentru a le mulţumi. Unele cadre didactice subliniază şi faptul că sunt elevi care au performanţe mai reduse în activitatea şcolară, dar manifestă interese pentru scris deoarece îşi dau seama că prin scris se pot prezenta mai bine şi ca atare ei fac tot ce le stă în putinţă în a se remarca şi a atrage atenţia asupra lor.

Se confirmă, de asemenea, faptul că efectul Pygmalion, expectanţa pozitivă a cadrelor didactice determină modificări profunde în comportamentul grafo-lexic al elevului. Acolo unde cadrul didactic este convins că o anumită categorie de elevi sunt mai capabili sau pot obţine performanţe mai bune se poate constata pe baza observaţiei şi a analizei produselor grafice, existenţa la aceştia a unor comportamente superioare faţă de ceilalţi elevi. Aşa spre exemplu, în cazul în care învăţătorii au *convingerea că băieţii dispun de mai multe posibilităţi în formarea* şi dezvoltarea abilităţilor grafice, fenomenul se manifestă fără echivoc, iar în cazul în care nu se afirmă diferenţe între fete şi băieţi, clasele au o structură mai omogenă şi este dificil să remarci performanţe ridicate la un sex faţă de altul. Considerăm că atunci când se porneşte cu convingerea că o categorie de elevi ar putea fi superioară faţă de alta fenomenul, are o dublă semnificaţie: pe de o parte, acei elevi care sunt consideraţi buni vor fi solicitaţi mai frecvent, iar pe de altă parte, aprecierea constantă pozitivă este simţită şi trăită ca moment de satisfacţie şi de creare a unor motive ce devin suport stimulator al activităţii. Este de necontestat faptul că provocarea unor stări afective cu caracter stenic mobilizează subiectul în a

depune eforturi tot mai mari şi menţine organismul, muşchii, tendoanele, ligamentele într-o stare de relaxare, ceea ce are efecte asupra comportamentului grafo-lexic. Efectul Pygmalion este deosebit de activ în clasele mici, mai cu seamă, în perioada de formare a deprinderilor de scris. El devine mai pregnant la copiii cu un înalt grad de sugestibilitate sau la cei care simt o nevoie mai acută de afecţiune din partea adulţilor.

După cum rezultă, rolul învăţătorului este foarte important deoarece el reprezintă persoana oficială din partea societăţii. Chiar şi vârsta învăţătorului are importanţă. Învăţătoarele tinere sunt mai calde şi emoţionale, mai receptive şi grijulii, ceea ce creează un cadru atractiv pentru lecţii. Învăţătoarele de vârsta mijlocie sunt mai exigente şi mai pretenţioase, au mai multe probleme personale şi profesionale, ceea ce erodează entuziasmul. Învăţătoarele mai în vârstă sunt tentate să lucreze mai mult cu elevii buni şi manifestă generozitate la notare, dar sunt şi preocupate mai puţin de noutate.

Se pare că limbajul constituie unul dintre cele mai accentuate fenomene ce îi diferenţiază pe copii la intrarea în şcoală. Mediul din care provine copilul şi capacităţile sale intelective imprimă un anumit nivel al dezvoltării limbajului. Diferenţele apar mai evident pe latura exprimării, a foneticii, a structurii lexicale, a nivelului exprimării.

La acestea se adaugă şi eventualele handicapuri de limbaj ce vor diferenţia mai pregnant copiii şi pe care nu le analizăm aici. Totuşi, semnalăm prezenţa unor fenomene ce ţin de neînţelegeri parţiale sau totale a sensului cuvintelor, necesitatea sensului figurat al cuvintelor, utilizarea unor expresii şablonizate, neclare şi neglijente, necunoaşterea termenilor tehnici şi ştiinţifici, confundarea paronimelor, sinonimelor şi omonimelor etc.

Mai cu seamă în scris se manifestă omisiuni de grafeme, înlocuiri, dezacorduri gramaticale, nerespectarea punctuaţiei, exprimări incomplete, eliptice[42].

[42] Verza, E., *Conduita verbală a şcolarilor mici*, Bucureşti, E.D.P., 1973.

În genere, competența lingvistică este mai dezvoltată decât performanța. Realizată prin înțelegerea celor auzite, competența este întreținută de limbajul pasiv al copilului. Vocabularul total (activ și pasiv), la intrarea copilului în școală, cuprinde circa 2500 de cuvinte ca la terminarea ciclului primar să ajungă la 4000-4500 de cuvinte.

Debitul verbal crește de la ± 80 cuvinte pe minut în clasa I, la ± 105 cuvinte pe minut, la nivelul clasei a IV-a.

Dezvoltarea deprinderilor de limbaj se realizează și prin extinderea cunoștințelor despre rădăcinile cuvintelor, a prefixelor, a sufixelor, și aplicării unor reguli gramaticale și a folosirii limbajului abstract independent de context. Înțelegerea conexiunilor dintre cuvinte se bazează pe stăpânirea sintaxei și în genere, a construcțiilor gramaticale ce se îmbogățesc în toți anii de școală elementară. Astfel, cuvintele și gramatica devin instrumente de comunicație ce facilitează adaptarea copilului la situații diverse.

Așadar, în perioada școlară mică, se dezvoltă toate formele de limbaj. Conduitele verbale încep din ce în ce mai mult să subordoneze toate celelalte comportamente, să le organizeze și să le dinamizeze. Conduitele de ascultare, care se integrează în limbajul oral, contribuie nu numai la însușirea celor comunicate, dar și la o disciplinare mintală a copilului.

O serie de aspecte legate de performanțele limbajului și extensia comunicării pot fi raportate la sexul copiilor.

În experimente efectuate de noi[43] pe trei loturi de subiecți de vârstă școlară mică – un lot cu intelect normal, al doilea, cu intelect normal și tulburări de vorbire, iar al treilea cu debilitate mintală, am urmărit performanțele realizate în urma aplicării unor probe pentru inteligență și altele pentru limbaj. Analiza rezultatelor au relevat că la probele de limbaj, cele mai bune performanțe au fost obținute de fete pentru primele două loturi (subiecți cu intelect normal) și de băieți pentru lotul de subiecți cu handicap de intelect, iar la probele de inteligență performanțe mai mari dețin băieții cu intelect normal și fetele cu handicap

[43] Verza, E., *op.cit.*

de intelect (invers faţă de prima situaţie). Am explicat aceste *diferenţe, în raport de sexul subiecţilor, pe baza relaţiilor* ocupaţionale specifice şi a dimorfismului sexual.

În şcoală, copilul este adeseori pus în situaţia de a evoca evenimente la care nu a asistat şi despre care aude pentru prima dată. Pentru a le înţelege, el este nevoit să facă apel la *imaginaţie;* să combine şi să reconstituie o serie de imagini, să-şi reprezinte evenimente istorice dintr-un trecut mai apropiat sau mai îndepărtat, să reconstituie plante sau animale pe baza unor scheme sau date, să prelucreze, mintal, imaginile concrete pentru a crea altele noi. Imaginaţia reproductivă înlesneşte copilului accesul la evenimente necunoscute , la posibilitatea de a crea imagini ce nu îşi găsesc corespondent în realitatea imediată.

Cu timpul, se dezvoltă şi imaginaţia creatoare ce reprezintă un nou stadiu în creşterea capacităţilor copilului de a transforma şi modifica unele date, de a elabora altele pe baza celor existente sau cunoscute, de a crea o lume voit fantastică sau dimpotrivă, reală – fundamentată logic.

3.3. Dezvoltarea capacităţilor pentru succesul activităţilor

La vârsta şcolară mică, se produc noi restructurări şi dezvoltări ale unor componente psihice ce propulsează activităţile desfăşurate, le imprimă acestora un caracter mai organizat cu proiectarea mintală a acţiunilor şi cu ponderea rezultatelor lor. *Motivaţia* pentru şcoală se constituie încă din preşcolaritate, când copilul doreşte să devină şcolar după modelul altor copii întrezărind că în felul acesta poate dobândi noi cunoştinţe şi mai cu seamă, un nou statut, cel de şcolar, ce a lăsat o impresie vie asupra sa. După intrarea în şcoală, o serie de factori interni şi externi produc influenţe pozitive asupra copilului ce îl fac să reziste la efort, să renunţe la activităţi plăcute, cum este jocul şi să se mobilizeze pentru cele dificile – de cunoaştere. Dorinţa de a cunoaşte cât mai mult, interesul pentru competiţie, plăcerea de a primi recompense (note bune, laude) şi de a fi pe placul învăţătoarei şi părinţilor îl menţin într-o

stare activă, adeseori cu interese ce capătă un contur tot mai pronunţat. Curiozitatea este mare la această vârstă şi ea stă la baza formării unor trebuinţe de cunoaştere, odată cu producerea satisfacţiilor complexe rezultate din activităţile creatoare de alcătuire de poveşti, de desene, de perfecţionare a scrisului ce devin foarte active spre finalul perioadei.

Acum, copilul este capabil de un efort susţinut, dozat şi previzibil în care se impune tot mai extins *voinţa* sa. Efortul voluntar îl face pe copil să fie mai atent la comportamentele sale şi ale altora, să se autoevalueze corect în raport de alţii, să devină mai independent în conduitele sale. *Atenţia* şi capacitatea de mobilizare se exersează prin desfăşurarea mai multor activităţi în acelaşi timp (să asculte explicaţiile învăţătoarei şi să ia notiţe, să asculte ce spun colegii şi să-şi urmărească ideile proprii) şi prin necesitatea de a trece relativ repede de la o activitate la alta. Se dezvoltă, astfel, calităţi importante ale atenţiei, cum sunt: supleţea, mobilitatea, volumul, flexibilitatea şi cele legate de voinţă, intenţionalitate, punctualitate şi conştiinciozitate în executarea sarcinilor etc.

În toate activităţile şcolare, cât şi în cele legate de igienă, de autoservire, în comportamentele generale se formează o serie de *deprinderi şi abilităţi* ce facilitează desfăşurarea acestora cu un efort redus. Multe din aceste deprinderi, în care sunt implicate componentele motrice şi psihomotrice sunt destinate desfăşurării scris-cititului, a calculului matematic, a utilizării corecte a regulilor gramaticale, a folosirii diferitelor instrumente de măsurat, de rezolvare a problemelor etc.

Aşadar, unele din aceste deprinderi stau la baza constituirii *priceperilor intelectuale* ce contribuie la succesul în învăţare.

O latură importantă a deprinderilor şi priceperilor constă în transformarea lor în *obişnuinţe sociale*, prin intermediul cărora copilul se raportează tot mai corect la comportamentul civilizat, devine mai sensibil şi mai controlat în relaţiile cu cei din jur, devine capabil să adopte conduite înţelese şi previzibile. Instabilităţile sale din perioada preşcolară sunt înlocuite cu

conduite autocontrolate, cu politeţe şi respect faţă de activitatea şi efortul celor din jur.

În contactul cu diferitele discipline şcolare şi cu cunoştinţele diverse, micul şcolar manifestă preferinţe şi înclinaţii pentru unele domenii şi treptat îşi formează *aptitudini* pentru activităţile respective. Astfel, din aptitudinea generală pentru învăţare se constituie aptitudini specializate pentru literatură, matematică, muzică, desen ş.a. Ele se concretizează în obţinerea unor rezultate mai deosebite, uneori chiar performanţe ce îi aduc copilului un izvor continuu de bucurii şi satisfacţii. Adulţii, învăţătoarea şi părinţii au un mare rol în extinderea aptitudinilor nu numai prin ferirea unui model pozitiv, dar şi prin susţinerea copilului şi stimularea capacităţilor sale implicate în astfel de activităţi de reuşită.

4. EVOLUŢIA STRUCTURILOR DE PERSONALITATE

Şcoala şi învăţarea, prin cerinţele respective, determină modificări şi în planul personalităţii. Se remarcă o structurare a trebuinţelor, intereselor, preferinţelor şi apoi a aptitudinilor ca urmare a descoperirii de către copil a importanţei lor pentru obţinerea de rezultate cât mai bune în activitate.

Un rol deosebit de important, pentru evoluţia copilului, îl au, pe de-o parte, dezvoltarea interrelaţiilor sociale şi caracteristicile acestora, iar pe de altă parte, recepţionarea rezonanţelor în structura personalităţii a noii experienţe şi îmbogăţirea cunoştinţelor.

Interrelaţiile sociale poartă amprenta vieţii sociale în ansamblul ei, dar şi a vieţii şcolare şi familiale. În aceste interrelaţii sunt elemente universale care duc la conformizarea, umanizarea conduitelor la cerinţele generale şi elemente particulare întreţinute de influenţa familiei şi a şcolii ce formează un stil propriu în conduită.

Relaţiile copilului cu familia sunt conştientizate şi raportate la alte cazuri din care fac parte colegii. Se percep, mai cu seamă, rezonanţele comportamentale şi afective. Sunt semnificative pentru copil relaţiile afective pozitive de acceptanţă şi

căldură ale părinţilor sau dimpotrivă, atitudinea de rejecţie ce se manifestă prin ostilitate şi autoritate brutală. Adeseori, între acestea se interpun alte două forme ce constau în atitudini lipsite de interes faţă de activitatea copilului sau în variate forme de control sever, exagerat. Lucrurile se complică în toate cazurile când cei doi părinţi manifestă atitudini diferite faţă de copil.

Relaţiile afectuoase dintre copil şi părinţi, ca şi dintre aceştia, duc la efecte relativ pozitive. Aceştia exercită, de obicei, un control lejer sau activ intens, mărind dependenţa copiilor de ei. Copiii din aceste familii sunt mai puţin prietenoşi şi creativi, mai dependenţi de alţii şi cu o maturizare mai lentă. În familiile în care acceptanţa şi căldura sunt asociate cu un control lejer sau cu neglijenţă, copiii pot deveni dezordonaţi, necompetitivi, neadaptaţi.

Rezultatele cele mai bune le obţin copiii ai căror părinţi au o atitudine clară, manifestă atenţie la autonomie, exercită un control echilibrat şi constant.

Părinţii ostili pot determina la copii conformism, încredere redusă în forţele proprii, teamă, timiditate, sentimente profunde de culpabilitate şi revoltă de sine cu o incidenţă mare a reacţiilor nevrotice. Părinţii ostili, neglijenţi facilitează instalarea la copii a agresivităţii, a durităţii, neglijenţei, impulsivităţii, cu o evoluţie spre delincvenţa juvenilă.

Trebuie subliniat că efecte negative se produc în planul personalităţii copilului şi atunci când unul din părinţi manifestă indiferenţă faţă de el sau când, dintr-un motiv sau altul, copilul este crescut de un singur părinte. Astfel, pentru băieţi, absenţa prea mare a tatălui duce la o oarecare efemizare a conduitei, iar pentru fetiţe, la o oarecare nesiguranţă. În lipsa modelului parental, când mama nu este implicată în control şi coperare acceptată de copii, aceştia, şi mai ales băieţii devin nesiguri, manifestă conduite antisociale, agresivitate crescută şi tendinţe delincvente.

Pentru fetiţe, absenţa tatălui poate crea dificultăţi în stabilirea de relaţii finite cu sexul opus, nevrotism, anxietate şi disconfort în relaţii cu tinerii.

Formele relaţiilor din familie au efecte şi în ceea ce priveşte formarea conştiinţei de sine a copilului, ca element semnificativ în autoechilibrul persoanei.

Situaţiile de tensiune şi autoritarism excesiv şi brutal îi fac pe copii să se simtă inferiori şi au dificultăţi în a primi şi a da afecţiune altora, se simt izolaţi şi nefericiţi, vinovaţi şi depresivi, au reacţii de apărare, iar în situaţiile de acceptanţă şi căldură se manifestă o estimaţie înaltă de sine, încredere, echilibru şi adaptare.

În relaţiile cu învăţătorul sau învăţătoarea, concepţia despre sine a copilului se modifică, iar estimaţia de sine capătă tot mai multă consistenţă. Copiii cu estimaţie înaltă sunt preocupaţi de succes şi de a dobândi un statut cât mai bun. Cei care nu reuşesc sau au o estimaţie scăzută, pentru a nu-i supăra pe părinţi, pot adopta comportamente de evaziune sau chiar de minciună. Dar, în viaţa şcolară, se formează şi stări afective numeroase, legate de activităţile specifice, cum sunt emoţii şi sentimente intelectuale, estetice şi artistice şi social-politice implicate în identitatea socială şi care conţin valori morale ce denotă responsabilitate şi progres în evoluţia personalităţii copilului.

Relevând rolul moralei pentru viaţa socială, J. Piaget sublinia că adaptarea morală este o adaptare socială. El s-a servit de jocul cu bile pentru aprecieri asupra evaluării şi concepţiei morale la copiii de 6-12 ani, ceea ce i-a permis să diferenţieze două tipuri de morală în dezvoltare. O morală în care domină raporturile de constrângere, autoritarismul, obligativităţi severe impuse din exterior, şi o morală a cooperării în care ansamblul regulilor de convieţuire se constituie datorită respectului reciproc şi trăirii intense a sentimentului de egalitate, echilibru şi interiorizarea sentimentelor de datorie.

Viaţa şcolară şi socială îl dezvoltă pe copil pentru adaptare şi integrare eficientă în mediul ambiant. Dependenţa copilului de familie şi şcoală se reduce spre sfârşitul perioadei şi ca urmare a faptului că el începe tot mai mult să fie preocupat de a efectua activităţi care să vină în spijinul adulţilor. Situaţia de cumpărător pentru familie, mânuirea banilor, cumpărarea unor

obiecte personale sau cărți etc. îi introduc pe copil în viața de zi cu zi. Apoi, constată și prin informațiile ce le primește că pentru efectuarea unor activități sau profesii trebuie să dispui de abilități, de priceperi și cunoștințe. Acestea îi creează o viziune mai largă asupra vieții sociale și a nevoii de a-și dezvolta calitățile majore ale personalității sale. Astfel, copilul se autopercepe ca un potențial adult cu calități pentru o profesie sau alta în care el poate fi util sie și societății.

Intensa dezvoltare a personalității și a sociabilității își pune amprenta nu numai asupra activităților de învățare, dar și a celor legate de joc. Deși se constituie o serie de asemănări între jocul copilului preșcolar și jocul școlarului mic, asemănări ce dau continuitate comportamentelor, totuși se manifestă, din această perspectivă, nuanțări și adaptări de conduite complexe în astfel de activități. Astfel, *jocurile cu subiect și roluri, cele cu reguli, de construcție, de creație,* se constituie la școlarul mic ca activități ludice, de distracție în care își valorifică activitățile psiho-motorii și în care investește energia psihică. Chiar și în jocurile de imitație, atât de frecvente la preșcolari, la școlarul mic, aceste jocuri nu se rezumă la o singură reproducere a modelelor umane, ci le transpun pe un plan mai complex, o lărgire a orizontului de cunoaștere și o depășire a realității înconjurătoare nemijlocite. Sunt frecvent evocate scene cu acțiuni umane în care copilul se implică prin îndeplinirea unui rol, prin organizarea și colaborarea partenerilor de joacă cu semnificații pentru planul dezvoltării psihice. Adeseori, experiența de viață acumulată, preocupările adulților și a relațiilor dintre aceștia, activitatea de îndeplinire a sarcinilor școlare este evocată în joc. Jocul este mai bine organizat, regulile sunt respectate cu mai multă rigoare, cu o cooperare evidentă între parteneri și cu o finalizare clară a acțiunii. Tot mai pronunțat se manifestă și spiritul competitiv dintre parteneri sau dintre grupurile de joacă, iar dăruirea în vederea succesului desfășurării jocului este totală.

În același timp, subiectele jocurilor sunt inspirate din filme, cărți, emisiuni TV, din vizionarea unor spectacole de teatru de păpuși, a căror conținut se transpune cu o oarecare fidelitate.

Se *respectă mai bine rolul şi momentul organizatoric al jocului, conturându-se clar că în jocurile "de-a şcoala" sau "de-a explorarea" nu oricine poate fi director, diriginte, profesor, conducător de grup, ci numai acela care se dovedeşte capabil să-i antreneze în realizarea succesului.* Dacă la vârsta de 6-8 ani jocurile sunt apropiate de cele ale preşcolarilor, ele devin tot mai organizate şi se prelungesc ore sau chiar zile în şir cu adoptarea unor conduite complexe. Ca urmare a dezvoltării capacităţii fizice şi psihice se dezvoltă tot mai intens jocul cu reguli, în care sunt prezente strategii acţionale şi de valorificare a spiritului competitiv. A.N. Leontiev, referindu-se la acest aspect, arată că superioritatea jocului cu reguli rezultă din faptul că acestea se aplică explicit, se conştientizează şi se respectă cu stricteţe. Faţă de acei parteneri care nu respectă regula sau faţă de cei care au tendinţe de trişare, grupul manifestă atitudini deosebit de severe. *Asemenea parteneri nu numai că sunt avertizaţi cu privire la respectarea regulilor de joc, dar continuarea unor astfel de comportamente va determina refuzul lor în situaţii similare.*

O serie de jocuri mai complicate, cum ar fi şahul, ţintarul, păcăliciul, tablele, moara etc., antrenează priceperi, calităţi şi strategii ce se raportează la acţiunea adversarului. În felul acesta, se educă atenţia, gândirea, imaginaţia, voinţa şi se învaţă cooperarea cu partenerii de joacă. Competiţia este deosebit de activă în jocurile sportive care antrenează mişcarea şi deprinderile motorii. Jocurile care presupun multă mişcare, vioiciune, agilitate sunt prezente la băieţi, iar cele care au o desfăşurare mai lentă apar mai frecvent la fete, ceea ce constituie încă un motiv de separare a sexelor încă de la această vârstă (fig. 6).

La vârsta micii şcolarităţi, un loc aparte îl ocupă jocurile cu un pronunţat caracter didactic. În aceste jocuri copilul aşteaptă participarea adultului ce poate da un sens specific acumulării de informaţii. Chiar şi spiritul de colecţionare al şcolarilor mici poate fi valorificat prin aceste forme de joc în care este orientat interesul pentru activitatea şcolară spre alcătuirea de ierbare, insectare etc.

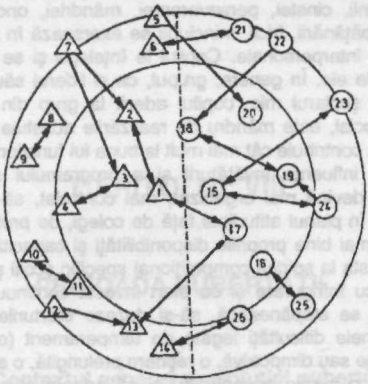


Fig. 6

Claparède arată că tendința de colecționare este deosebit de activă pentru vârsta de 9-12 ani, când apar caracteristici psihologice legate de interesul copilului, de stăpânirea de sine și de calitățile voliționale.

Prin urmare, toate activitățile "libere și organizate, impuse sau adaptate spontan de către copil, prezintă o dublă semnificație: pe de o parte în desfășurarea și organizarea lor sunt implicați factori ai personalității și capacităților psihice, iar pe de altă parte, succesul, finalitatea și relațiile ce se stabilesc cu ceilalți factori implicați în activitate produc influențe constante, de un tip sau altul, asupra principalelor componente ale personalității copilului. Contactele verbale, la nivelul grupului școlar, grupului stradal, grupului de joacă etc. îi creează copilului posibilitatea de a veni în contact cu modele diferite de comportament, de comunicare, de strategii adaptate în activitate și totodată de a-și proba propriile sale abilități și experiențe. O

serie de trăsături caracteriale, pozitive sau negative, de tipul corectitudinii, cinstei, perseverenței, mândriei, onoarei, curajului, încăpățânării, fricii, minciunii se exersează în activitate și în relațiile interpersonale. Copilul le înțelege și se raportează atitudinal la ele. În genere, grupul, ca și liderul său, este respectat de școlarul mic, copilul aderă la grup din nevoia de contact social, este mândru de realizările acestuia și se străduiește să contribuie cât mai mult la buna lui funcționalitate.

Sub influența învățăturii și a programului școlar este nevoit să devină mai organizat, mai controlat, să-și dezvolte forme noi în planul atitudinal față de colegi, de profesori, să-și valorifice mai bine propriile disponibilități și capacități pentru a putea rezista la spiritul competițional specific școlii și pe care îl percepe cu înfrigurare și cu efort investit continuu. Astfel, el învață să se stăpânească, să-și dozeze eforturile, să depășească unele dificultăți legate de temperament (o exagerată expansiune sau dimpotrivă, o reținere prelungită, o agitație prea mare sau o inerție accentuată) și să adopte comportamente adaptate la cei din jur, să demonstreze efectele pozitive asupra maturizării treptate a personalității.

Autoevaluare

1. **Explicați în ce măsură intrarea în școală îl influențează pe copil și în ce constă condițiile de adaptare și dezadaptare școlară.**

2. **Apreciați achizițiile biologice și rolul acestora pentru efortul școlar al copilului.**

3. **Precizați achizițiile din planul psihic care se constituie sub influența școlii și a învățării.**

4. **Care sunt capacitățile psihice ce asigură succesul școlar?**

5. **În ce constau restructurările de la nivelul personalității?**

CAPITOLUL VIII

PERIOADA PUBERTĂŢII

1. Contextul general al evoluţiei pubertăţii

Perioada pubertăţii (10/11-14/15 ani) este denumită şi ca *perioadă a şcolarităţii mijlocii,* dat fiind faptul că se parcurge cel de al doilea ciclu elementar, gimnaziu, cu ritmul său alert legat de solicitările faţă de copil. Acesta este solicitat să se adapteze mai intens la stilul diferit al profesorilor pe materii şi la cerinţe care presupun înţelegere şi elaborarea de comportamente variate.

Dacă în perioada şcolară mică, tutela familiară şi şcolară sunt accentuate, în pubertate se modifică treptat, ca urmare a mai marii autonomii şi responsabilităţi crescute a copilului. Dominantă, în această perioadă, este maturizarea biologică şi intensa dezvoltare a personalităţii.

Activitatea fundamentală, pentru perioada pubertăţii, rămâne învăţarea şi instruirea teoretică şi practică, inclusiv pregătia pentru exercitarea unor profesiuni viitoare în care influenţele structurii economice şi sociale se simt din plin.

Apar şi diferenţe între perioada anterioară şi perioada pubertăţii, din punctul de vedere al activităţii formative prin

instruire, deoarece se remarcă la copil interese şi aptitudini tot mai bine conturate şi ele se bazează, în mare măsură, pe *învăţarea specială diferenţiată şi pe autoînvăţare*. Acestea contribuie la dezvoltarea psihică în ansamblu şi motivează suplimentarea instruirii şcolare cu programe de orientare şcolară şi profesională ce trebuie să se sprijine, programatic, pe cerinţele concrete privind forţa de muncă necesară în diferite domenii şi sectoare de activitate.

Tipurile de relaţii se complică progresiv, facilitând integrarea copilului în generaţia sa, premisă a integrării sociale largi, complexe, în care exprimarea identităţii proprii capătă tot mai pregnant note personale. Relaţiile sociale ale puberului se complică mai mult şi prin dezvoltarea dimorfismului sexual cu cerinţele ce le implică, la care se adaugă multiplicarea situaţiilor de statut şi rol social prin solicitarea în activităţi sociale, sportive, culturale.

Structurarea personalităţii, în perioadele pubertăţii, nu este liniară, ea se dimensionează relativ seismic şi dramatic datorită contradicţiilor dintre comportamentele impregnate de atitudini copilăreşti, cerinţele de protecţie, anxietate specifică vârstelor mici în faţa situaţiei mai deosebite şi atitudini şi conduite achiziţionate sub impulsul cerinţelor interne de autonomie sau impuse de societate. Se exprimă mai clar distanţele dintre cerinţele societăţii faţă de tânăr şi ceea ce poate oferi el, ca şi dintre ceea ce el aşteaptă de la societate şi perceperea posibilităţilor acestuia. Din aceasta rezultă caracterul impetuos şi complicat al dezvoltării personalităţii. Oricum, ea este influenţată şi de maturizarea biologică şi mai ales de creşterea în puseu a tânărului. Un însemn al maturizării este şi faptul că tânărul încearcă să-şi dea seama de resursele sale personale şi de realizarea identităţii proprii şi a independenţei. Independenţa şi autonomia se cuceresc treptat, ceea ce îl face pe J.J. Rousseau să afirme că acest proces echivalează cu o a doua naştere. În acelaşi timp, pubertatea semnifică încheierea primei etape a copilăriei şi trecerea în adolescenţă, perioadă în care se găsesc caracteristici biologice şi psihologice specifice adultului.

2. DEZVOLTAREA BIO-FIZICĂ ŞI EFECTELE EI ÎN PLAN COMPORTAMENTAL

Având în vedere evoluţia psihică şi mai cu seamă procesul de creştere şi maturizare intensă (inclusiv sexuală), perioada pubertăţii poate fi împărţită în subperioade. Dintre acestea, ne referim la:

a) *Subperioada prepubertală* (10/11-12 ani) se caracterizează printr-o intensificare din ce în ce mai mare a creşterii (staturale mai ales) concomitent cu dezvoltarea pregnantă a caracteristicilor sexuale secundare (dezvoltarea gonadelor, apariţia pilozităţii pubiene şi a celei axiale). Fetele trec prin această fază chiar mai devreme (de la circa 9 ani) şi câştigă în înălţime aproximativ 22 cm. Creşterea mai evidentă, la majoritatea băieţilor, începe pe la 11-12 ani. Aşadar, creşterea se realizează în pusee, devenind impetuoasă cu momente de oboseală, dureri de cap, iritabilitate, agitaţie. În conduita generală se manifestă caracteristici de alternanţă între momente de vioiciune, de conduite infantile exuberante şi momente de oboseală, apatie, indispoziţie, lene. Copilul poate deveni conflictual, mai puţin activ, adoptă pauze prea mari, prelungind relaxarea chiar dacă nu a făcut un efort prea mare. Faţă de modificările din planul biologic pot apărea trăiri complexe de tipul obsesiei, apreciate de unii autori, în proporţie de 31% la băieţi şi 41% la fete. (Stolz)

În şcoală, copilul se află în faţa unor noi cerinţe, mai diversificate cantitativ şi calitativ, a unor modele de profesori şi de lecţii variate care impun un cadru al învăţării mai deosebite. Se modifică şi statutul de elev, prin antrenarea acestuia în activităţi responsabile şi competiţionale, cum ar fi cele din cercuri tehnice, din concursurile la diferite obiecte, din jocurile competiţionale etc., care îl fac să-şi dea seama de valoarea şi potenţialul de care dispune. Copilul nu mai este atât de frecvent stăpânit de agitaţia motorie şi de labilitatea din primele clase. Conştiinţa de sine se încarcă cu ideea statutului de elev, bun, slab sau mediocru, ceea ce îl face să manifeste atitudini de un anumit fel faţă de activitate. Familia îşi formulează şi ea o serie de cerinţe

faţă de puber, dar care nu sunt atât de precise. În unele împrejurări, puberul este considerat copil, iar în altele, i se solicită comportamente asemănătoare celor mai mari, fapt ce îl face să trăiască momente contradictorii şi o uşoară opoziţie faţă de statutul şi rolul încert ce i se acordă. În genere, puberul se simte din ce în ce mai confortabil în grup, pentru că îl securizează şi acceptă stilul gălăgios, exuberant şi uneori agresiv, impulsiv.

Ca urmare a acumulării experienţei, a realismului ce pulsează din aceasta şi a confruntării cu puseul de creştere, puberul începe să se simtă neliniştit, nesigur de sine, adesea agitat, caută soluţii de ieşire din situaţiile în care se află. El începe să aibă iniţiative în lărgirea câmpului de independenţă, dar şi de înţelegere şi integrare în grupul de copii de aceeaşi vârstă. Apar tot mai des comportamente diferenţiate şi subtile faţă de sexul opus, dar şi o stare discretă de competiţie, de afirmare, de valorificare în ochii celuilalt sex. Fetele se remarcă printr-o mai bună disciplină şi sârguinţă faţă de învăţătură. Ele au şi un avans mai mare în dezvoltarea fizică. Ulterior, ritmul ridicat de creştere se manifestă şi la băieţi. Un asemenea ritm este însoţit de momente mai numeroase de neatenţie, de mai puţină disciplină şi o tendinţă spre reverie, distragere, lipsă de concentrare în timpul lecţiilor, mai puţină centrare pe îndeplinirea de sarcini familiale sau şcolare. Se produc şi comportamente opozante faţă de ieşirile cu părinţii, preferând petrecerea timpului liber cu alţi copii şi poate apărea o devalorizare a influenţelor unuia dintre părinţi sau amândurora.

b) Subperioada pubertăţii propriu-zise (12-14 ani) se remarcă prin dominarea puseului de creştere. Creşterea nu este proporţională în toate segmentele corpului. Mai intensă este creşterea în înălţime şi lungimea membrelor inferioare şi superioare, ceea ce dă un aspect *caricatural* puberului. Această caracteristică este accentuată şi de faptul că îmbrăcămintea *rămâne mereu mai mică şi neîncăpătoare. Creşterea bruscă*, violentă, aritmică, şi uneori lentă, constituie încă un factor ce *influenţează fenomenul respectiv. Prin creşterea trunchiului şi a* masei musculare, se câştigă în forţa fizică. În acelaşi timp, se

dezvoltă organele interne, iar la băieţi dispare grăsimea, ca urmare a extinderii articulaţiilor şi a musculaturii. La fete, ţesutul adipos se menţine şi dă un aspect marmorean, iar talia se subţiază şi se dezvoltă bustul cu pronunţarea butonilor. Şi la unii şi la alţii se dezvoltă partea facială a craniului, dantura permanentă, oasele mici ale mâinii, se produce maturizarea sexuală ce se evidenţiază prin apariţia pilozităţii, funcţionarea glandelor sexuale şi modificarea vocii. La fete, se instalează menarha şi ciclul, iar la băieţi au loc primele ejaculări spontane.

În plan psihologic, aceste fenomene determină trăiri tensionale, confuze şi stări de disconfort. Trăirile respective sunt intensificate şi de prezenţa acneelor, a transpiraţiilor abundente şi mirositoare, a sensibilităţii pielii în emoţii (eritemul de pudoare), a stângăciei în mişcări şi a unei coordonări reduse a acestora.

c) Subperioada postpuberală (14-15 ani) face, prin toate caracteristicile, trecerea spre adolescenţă. Se realizează o creştere accelerată, la început în greutate, apoi în înălţime, cu care ocazie se redistribuie greutatea. Organele interne continuă creşterea, dar au loc şi transformări fizice de mai mică importanţă şi cu impact considerabil asupra tânărului. Astfel, prin activitatea glandelor sudoripare apare acneea, ce provoacă tensiuni deosebite la două treimi dintre băieţi şi în 50% dintre fete. La băieţi, se manifestă o schimbare în conduite prin *extinderea lor exagerată, adeseori o impertinenţă cu substrat sexual* şi cu agresivitate în vocabular. Referindu-se la fete, Rousellet este de părere că ele trec prin două faze: de femeie-copil, în care domină conduite timide şi exuberante, de afecţiune şi idealizare de eroi si personaje inaccesibile. Sunt, de asemenea, prezente trăiri complexe şi ambigui de inferioritate, de culpabilitate şi de pudoare. Dar odată cu evoluţia de ansamblu şi mai cu seamă de descoperire a efectelor feminităţii asupra sexului masculin se intră în cea de-a doua fază, numită femeie-adolescent. Tânăra devine mai stăpână pe sine, dispare complexul de inferioritate şi manifestă deschidere sentimentală cu note pronunţate de curiozitate.

În această subetapă se accentuează fenomenul de erotism, care implică emoţii puternice, trăiri interne, atitudini sincere faţă de sexul opus. Erotismul se derulează sub forma "dragostei platonice", în care sensibilitatea şi iubirea imaculată ocupă un loc central fără, însă, să se excludă atracţia corporală ce amplifică întreaga stare a puberului în momentul când este atins de o persoană de sex opus. Dat fiind faptul că la această vârstă organele genitale devin funcţionale, sexualitatea este tot mai des implicată şi aceasta îşi pune amprenta asupra intensităţii trăirilor fiziologice şi psihologice cu efecte nemijlocite asupra comportamentului. Freud localizează sexualitatea, cu o anumită specificitate, încă la începuturile copilăriei cu o conturare mai clară a acesteia odată cu perioada genitală ce începe în pubertate. Acum, instinctul sexual poate deveni activ ca urmare a maturizării organelor sexuale, iar sexualitatea poate îmbrăca forma masturbaţiei, deseori cu consecinţe negative pentru planul evoluţiei psihologice a tânărului.

3. DEZVOLTAREA PSIHICĂ

Preferinţa pentru unele obiecte de învăţământ se accentuează în această perioadă şi astfel este posibilă achiziţia de cunoştinţe direcţionate, din care se conturează şi o anumită orientare şcolară şi profesională. Învăţarea capătă un caracter tot mai organizat cu mare încărcătură emoţională, dar şi psihoculturală. Puberul devine tot mai motivat pentru dobândirea unui statut intelectual şi moral pe baza căruia conştientizează locul aparte ce îi revine în cadrul colectivului şi în determinarea de atitudini diferenţiate ale adulţilor (părinţilor, profesorilor) faţă de el. Deşi se menţine un decalaj între maturizarea biologică şi cea intelectuală şi morală, el tinde să se reducă cu timpul şi să faciliteze puberului adoptarea de modalităţi comportamentale specifice, în care sunt implicate strategii ale cogniţiei, ale experienţei şi ale valorizării acţionale veridice. Totuşi, caracterul romantic în aprecierea exercitării de ocupaţii se mai menţine pentru că interesele copilului sunt încă difuze şi impresionabilitatea mare nu este suficient de motivată.

La puberii cu fragilitate psihică şi cu o întârziere în maturizarea biologică pot să se manifeste fenomene de inadaptare socială şi şcolară, când aceştia nu dispun de capacităţile necesare pentru a răspunde rapid şi eficient la sistemul de cerinţe ce se formulează faţă de ei. Dar un anumit disconfort psihic se manifestă şi la acei tineri la care apare o precocitate pregnantă în evoluţia biologică, deoarece ei sunt, sau cred că sunt, centrul atenţiei colegilor şi chiar a adulţilor. Maturizarea tardivă sau precoce modifică poziţia puberului în colectiv şi relaţionarea cu acesta, deoarece el constată că se manifestă nuanţe diferite în a fi acceptat, neglijat, respins, tolerat şi prin aceasta îi creează o oarecare nesiguranţă şi izolare.

Fenomenul care reţine atenţia şi care modifică planul comportamental este acela al erotizării vieţii şi al visării imaginative pe fondul dezvoltării sexuale şi al expansiunii virilităţii. În acest caz, comportamentele sexuale sunt impregnate de anxietate şi tensiune. Relaţiile dintre fete şi băieţi sunt distanţate şi, în genere, fetele trăiesc primele dezamăgiri în raport cu lipsa de atenţie a băieţilor. În schimb, faţă de acelaşi sex, băieţii cât şi fetele, manifestă atitudini afectuoase, tandre şi strânse, dar frecvent opozante faţă de adulţi.

Evoluţia senzorial-perceptivă parcurge un traseu semnificativ pentru planul dezvoltării psihice şi al adaptării la activitate. Dat fiind procesul de maturizare biologică, şi senzorialitatea se restructurează prin erotizarea funcţiilor sale. Fenomenul este mai evident la nivelul sensibilităţii vizuale, auditive şi tactile. Evoluţia sensibilităţii vizuale se realizează pe direcţia dezvoltării câmpului vizual, a pragurilor absolute şi diferenţiale fiind, totodată, în creştere capacitatea de a verbaliza impresiile acumulate. Unele experimente au pus în evidenţă o creştere a sensibilităţii fine de 2-3 ori la 13 ani faţă de copilul de 10 ani. Creşterea câmpului vizual poate fi asimetrică, în raport de dominanţa emisferică şi vizuală, manifestând o extindere a capacităţii de identificare a puberului şi în funcţie de culoare (probabil preferinţa pentru aceasta). În genere, se dezvoltă şi capacitatea de prelucrare a informaţiei vizuale concomitent cu diferenţierea evaluării vizuale a mărimii, distanţei şi formei. Puşi

în situaţia de a descrie tablouri după vizionare, la puberi se menţin încă detaliile, dar se manifestă şi tendinţa tot mai accentuată de a da un anumit sens şi o anumită semnificaţie în care apare o încărcătură proiectivă.

O modificare semnificativă se realizează şi la nivelul sensibilităţii auditive, mai cu seamă în ceea ce priveşte creşterea capacităţii de discriminare pe plan verbal. Fenomenul este facilitat şi de dezvoltarea auzului fonematic ce se exersează, frecvent, prin plăcerea puberilor de a asculta muzică (modernă mai ales).

Şi alte forme ale sensibilităţii se dezvoltă în această perioadă. Dintre acestea, subliniem dezvoltarea sensibilităţii odorifice care trece printr-un proces de erotizare. Tânărul este atent la mirosul de transpiraţie, ca şi la deodorantele sau săpunurile ce pot fi folosite în scopul de a fi mascat. La fete, creşte interesul pentru astfel de mirosuri sub influenţa mediului cultural în care este implicată cosmetica feminină.

În plan cutanat, devine evidentă identificarea tactilă care înregistrează progrese tot mai mari în urma activităţior de abilitare manuală prin lecţiile din ateliere sau prin desfăşurarea unor jocuri senzoriale şi de mişcare.

Experienţa perceptivă se ordonează sub influenţa dezvoltării observaţiei şi se constituie asociaţii ce duc la verbalizarea acesteia. Puberul învaţă să observe, să fie atent la tot ceea ce îl înconjoară, să manifeste interese pentru cunoaştere şi prin aceasta sunt stimulate şi funcţiile complexe ale intelectului.

Odată cu intrarea în perioada pubertăţii, *activitatea intelectuală complexă* se realizează sub semnul dezvoltării structurii logico-formale şi a extinderii volumului de concepte utilizate. Spiritul critic în creştere îl determină pe puber să valideze valorile în comparaţie cu nonvalorile şi să manifeste atitudini explicite faţă de ignoranţă, şi incompetenţă. Deşi mai mature şi mai sârguincioase, fetele nu depăşesc dezvoltarea intelectuală a băieţilor şi sunt mai îngăduitoare faţă de unele nerealizări ale colegilor sau ale adulţilor. Ele se remarcă, adeseori, la acele

materii ce implică exprimări verbale mai complexe, pe când băieţii sunt mai buni la ştiinţele exacte şi tehnice.

În procesul restructurării activităţii intelectuale se remarcă creşterea atenţiei puberilor faţă de comunicare, de actualizarea cunoştinţelor. În relaţie cu gândirea, se dezvoltă limbajul atât sub raport cantitativ, cât şi sub cel calitativ. Vocabularul înregistrează o îmbogăţire substanţială, iar posibilităţile puberului de a-l utiliza cresc evident. Debitul verbal creşte la 60-120 de cuvinte pe minut faţă de cele 60-90 cât erau la şcolarul mic. Dar importantă este capacitatea de a folosi asociaţii cu semnificaţii multiple şi cu desfăşurarea amplă a ideilor. Activitatea intelectuală este percepută de puber ca având o importanţă deosebită pentru maturitate. În acest context, *creşte aspiraţia spre originalitate şi creativitate, pentru depăşirea condiţiei de mediocritate şi anonimat.* Tânărul începe să dorească să fie inteligent, sclipitor, spontan şi să obţină realizări care să-l plaseze în centrul grupului. Pentru aceasta, el se serveşte de memorare şi învăţare care se restructurează continuu. Puberul conştientizează că prin întipărire şi reproducere realizează comunicarea, că prin acestea îşi pune în evidenţă capacităţile psihice complexe. La elevii buni, actualizarea poartă amprenta prezentării explicite şi originale a conţinutului lecţiilor. Volumul cunoştinţelor este mare şi datorită faptului că puberul poate memora relativ şi ceea ce nu înţelege sau înţelege mai puţin.

Operaţiile gândirii şi calităţile acesteia sunt în plin proces de consolidare prin alimentarea intelectului cu informaţii cât mai bogate, abstracte şi complexe. Pubertatea coincide, după opinia lui J. Piaget, cu extinderea operaţiilor concrete şi cu creşterea capacităţii de a efectua raţionamente, ceea ce face să se contureze tot mai distinct caracteristicile *gândirii formale.* În aceeaşi ordine, P. Osterrieth[44] scrie că "tot mai mult gândirea se desprinde de concret încât şi aici se va semnala o orientare nouă, diferenţiind acest stadiu de stadiul precedent; ea (gândirea, sublinierea ns.) va culmina începând de la cel de al doi-

[44] Osterrieth, P., *Introducere în psihologia copilului*, Bucureşti, E.D.P., 1976, pg. 137.

sprezecelea an prin apariţia operaţiilor formale şi a posibilităţilor de raţionament ipotetico-deductiv care vor asigura, ulterior, gândirii deplină înflorire". A. Gesell vorbeşte de apariţia "modalităţilor de gândire", care prefigurează caracteristicile gândirii adulte dezvăluind potenţialul intelectiv în evoluţia viitoare a tânărului. Încercând să concilieze "analiza aspectelor figurative ale gândirii" ce aparţine lui H. Wallone prin relevarea aspectelor operative, Piaget[45] precizează: "Rezultă că la toate nivelurile, inteligenţa este o asimilare a datului la structuri de transformări, a structurilor de acţiuni elementare la structuri operatorii superioare şi că aceste structuri constau în a organiza realul în act sau în gândire şi nu în a-l copia pur şi simplu".

Ca atare, cunoştinţele puberilor devin din ce în ce mai diverse şi mai complexe. Se creează obişnuinţa de a utiliza frecvent scheme, imagini, simboluri şi concepte din care transpar înţelegeri de situaţii complicate şi strategii de exprimare. În fapt, strategiile implică informaţii bazate pe scheme, imagini, simboluri, concepte, algoritmi şi inteligenţă, ce animă analizele şi raportările la noile situaţii.

Cunoştinţele puberilor sunt structurate pe concepte relativ de mare complexitate în care operarea cu probabilitatea este tot mai activă. Aceasta face posibilă o alternanţă pe planul gândirii şi elaborarea de judecăţi şi raţionamente în care se valorifică abilităţile intelectuale. Ele devin mai evidente spre 13-14 ani. Fetele manifestă mai multă abilitate în a exprima raţionamentele, dar băieţii au o organizare mai pregnantă a planului gândirii convergente. Şi pentru unii şi pentru alţii aceasta implică importante conduite inteligente. Conduitele inteligente se manifestă în următoarele aspecte: a) se formulează răspunsuri mai complexe şi nuanţate; b) se diferenţiază elemente semnificative şi raportează efectele posibile la cauzele implicate; c) se dezvoltă abilităţi de exprimare prin simboluri şi limbaj nuanţat; d) creşte capacitatea de analiză abstractă şi de a sesiza ficţiunea; e) se dezvoltă capacitatea de a evalua şanse şi de a emite predicţii valide, bazate pe real.

[45] Piaget, J., *Psihologie şi pedagogie*, Bucureşti, E.D.P., 1972, pg. .29.

Referindu-se la progresele din gândirea puberului, J. Piaget semnalează faptul că, după 10 ani, acest proces are tendinţa de a genera şi explora sistematic toate soluţiile şi ipotezele lărgindu-şi astfel sfera de cuprindere. Concomitent, se utilizează operaţii abstracte şi se formulează diferite argumente. Pe acelaşi plan, Piaget subliniază şi utilizarea formelor de *reversibilitate*. Se poate vorbi de două feluri de reversibilităţi.

Una, simplă, primară, ce se exprimă prin inversiune şi prin negaţie şi alta, ce operează prin simetrie şi reciprocitate cu efecte asupra randamentului inteligenţei.

Dezvoltarea intelectuală se realizează sub influenţa modelelor culturale ale spaţiului geografic socio-cultural dat. La un asemenea model, limbajul este foarte sensibil. Spre exemplu, debitul verbal este numai o latură a acestei influenţe. La puberi, aceasta este în creştere evidentă. Concomitent cu îmbogăţirea vocabularului, se menţin şi aspecte necontrolate ale exprimării, cuvinte parazite, excese de exclamaţii, de superlative, de expresii şablon şi clişee verbale sau chiar de vulgarism ca un semn al teribilismului. Schimbările de voce, mai accentuate la băieţi, dau un aspect hazliu şi se produc stări de disconfort. Dar, în ansamblu, se manifestă capacitatea de creaţie verbală şi se realizează progrese evidente pe linia comunicării impresive şi expresive.

Puberul este tot mai interesat de creaţia literară, muzicală şi de pictură, ca şi de consumurile culturale pe această direcţie. El consideră astfel de activităţi ca fiind modalităţi de diferenţiere, de identitate şi originalitate. Sunt cunoscute mai multe creaţii din această perioadă şi o manifestare preferenţială pentru literatura şi filmele de acţiune, de aventură, ştiinţifico-fantastice etc. Precocitatea semnifică cerinţa de identitate şi dorinţa de contribuţie la valorile socio-culturale.

În acelaşi timp, puberii sunt interesaţi de excursii, vizite la locuri istorice, la locuri cu renume (monumente ale naturii, staţiuni balneare, peisaje muntoase) ce lărgesc spaţiul de acţiune şi satisfac mai bine curiozitatea în plină expansiune. Plimbările în grup (mai ales cu bicicleta), practicarea sporturilor sezoniere permit împărtăşirea experienţei sociale şi afirmarea calităţilor

proprii. Ei manifestă disponibilităţi pe linia investiţiilor psihice în toate acţiunile ce le desfăşoară din care transpar atitudini cu o pregnantă tentă personală. Pe baza acestora, se constituie şi aspiraţii, interese noi şi o intensificare a emoţionalităţii şi angajării. Situaţiile respective sunt trăite de puber cu ardoare, în care adaptarea socială a proceselor ideoafective se realizează la cote calitative deosebite.

Ca urmare a numeroaselor contacte cu situaţiile de viaţă, *a diversificării planului afectiv, se dezvoltă viaţa interioară* şi, prin aceasta, comportamentele câştigă în fineţe şi delicateţe. Capacitatea de exprimare a acestora se diversifică şi prin dezvoltarea mobilităţii mimice, a expresivităţii privirii, a muşchilor feţei care pun în evidenţă amplificarea funcţiilor comunicării. Diversificarea afectivă este continuă şi în forme protestatare şi de disconfort, de opoziţie, de lezări ale prestigiului şi trăirea sentimentelor de culpabilitate ori de respingere a unor cerinţe de politeţe, considerate absurde. Sub influenţa sentimentelor şi a pasiunilor, V. Pavelcu[46] arată că se produce o transfigurare a obiectelor şi persoanelor cu care subiectul vine în contact, ceea ce îi permite să-şi proiecteze trăirile emoţionale. Acest fenomen coincide, după autorul respectiv, cu aşa numita cristalizare afectivă ce se poate realiza atât prin naşterea sentimentelor pozitive, cât şi a celor negative. În ambele cazuri se produce proiecţia personalităţii şi se elaborează comportamente ce pun în evidenţă relaţia dintre dorinţă şi realitatea lumii înconjurătoare.

Din perspectiva comportamentului şi atitudinilor puberilor şi adolescenţilor, în literatura de specialitate se confruntă două direcţii opuse: una pozitivă, optimistă şi alta negativă, pesimistă. Prima concepe pe tânăr ca echilibrat, deschis şi sincer, iar a doua remarcă tulburări emoţionale, impulsivitate, iritare sexuală, dezechilibru, lipsă de armonie, potenţial delincvent. Pe măsură ce tânărul este preocupat de evaluarea dihotomică a situaţiilor şi propriilor fapte (bune-rele), el caută să se adapteze la con-

[46] Pavelcu, V., *Din viaţa sentimentelor*, Bucureşti, Ed. Enciclopedică Română.

diţiile înconjurătoare şi să atragă manifestări atitudinale pozitive din partea celorlalţi.

Puberul caută prietenia şi afecţiunea, dar manifestă tendinţe de dominare pe fondul unor cerinţe exagerate şi tiranice. Instabilitatea afectivă este mare, ceea ce determină comportamente mobile sub impulsul aventurii.

La sfârşitul perioadei, se complică trăirile emoţionale fapt ce se evidenţiază şi în lecţii şi în receptarea unor fapte în care sunt implicaţi eroi ce au acţiuni diferenţiate şi deosebite. Curiozitatea intelectuală implică planul afectiv cu aptitudini complexe, de competitivitate şi de trăire a eşecului şi succesului, care generează admiraţie, invidie, suspiciune, teamă, frustraţie etc. Anxietăţile puberului sunt legate şi de teama de înfrângere şi teama de inferioritate.

În relaţiile cu părinţii, stările afective pot fi tensionate ca urmare a opoziţiei şi culpabilităţii, dar se menţine dorinţa de a găsi disponibilitatea atitudinală pozitivă. Cu toate instabilităţile, el simte nevoia de afecţiune şi de ocrotire din partea părinţilor, în paralel cu percepţia unui uşor complex Oedip şi cu o dorinţă manifestată de independenţă. Faţă de sexul opus se manifestă sentimente şi emoţii inedite de simpatie şi dragoste. Aceste stări îi fac plăcere puberului şi îi dau un confort psihic intens. Adeseori, sentimentul de dragoste este idilic şi încărcat de imagini fantastice. Rezonanţa afectivă se lărgeşte prin prezenţa şi respectarea unor situaţii ce provoacă emoţii de satisfacţie, tristeţe, repulsie, ruşine, invidie, gelozie, pudoare, groază, mândrie, exaltare, plăcere, aversiune, fericire, veselie, îngrijorare, mânie, duioşie etc.

În *planul personalităţii,* puberului i se conturează tot mai evident stări de acceptanţă şi respingere, în raport cu adulţii, în care judecata morală şi valorică se supune exigenţelor interioare şi a atitudinilor negative faţă de compromisuri. La acestea se adaugă distanţele culturale dintre copii şi părinţi, aceste diferenţe se datorează nu numai condiţiei de dezvoltare naturală a cunoştinţelor şi schimbării de statut cultural al tineretului, ci şi evoluţiei contemporane a unor noi domenii în care sunt implicate activităţi inedite de mare încărcătură socială.

Puberul simte influenţele sociale şi face un efort constant de adaptare la acestea. El îşi asumă în mod conştient un anumit rol. În funcţie de un astfel de rol social, se structurează statutul social general şi se instalează identitatea. Sunt posibile trei categorii de roluri ce devin evidente la puberi:

1. Rolurile naturale, ce iau naştere sub influenţa organizării sociale prin impunerea unor situaţii obligatorii şi a desfăşurării programate a unor acţiuni. Aşa sunt rolurile de vârstă, sex, naţionalitate, cetăţenie;

2. Rolurile de adeziune şi candidatură, ce se constituie tot pe baza organizării sociale în care subiectul îndeplineşte unele responsabilităţi, odată cu participarea activă. Astfel de roluri sunt cele de elev, de membru al unei organizaţii, al unei asociaţii etc;

3. Rolurile potenţiale şi prospective, ce au un mare grad de complexitate şi iau naştere prin apariţia dorinţelor, aspiraţiilor, idealurilor.

Toate aceste roluri îşi pun amprenta pe relaţiile puberului cu cei din jur şi pe activităţile desfăşurate. Ele nu rămân imuabile, ci dimpotrivă se transformă sub influenţa experienţei şi a achiziţiilor psihice. Rolurile, ca şi statutele, se ierarhizează şi se consolidează în paralel cu dezvoltarea de conduite specifice, concretizate în *subidentităţile* personalităţii. Pentru puber, mai importante sunt subidentităţile: culturale, de apartenenţă la familie, la grup, cele prospective, participative etc. şi care vor cunoaşte, în adolescenţă, o dezvoltare mult mai complexă.

Evoluţia personalităţii este marcată şi de nivelul *conştiinţei morale* şi a *judecăţii morale*. J. Piaget[47] sublinia că judecata morală a copilului parcurge, în dezvoltarea sa, patru stadii ce se diferenţiază în funcţie de vârstă:

1. *Stadiul judecăţii morale egocentrice*, specific vârstelor până la 4-5 ani în care experienţele copilului se raportează la sine sau predominant la sine;

[47] Piaget, J., *Judecata morală la copil*, Bucureşti E.D.P. 1980.

2. *Stadiul moralei autorităţii,* cuprins între 4-5 ani şi 8 ani când copilul se raportează în principal la adult şi reuşeşte relativ să facă deosebirea între bine şi rău;

3. *Stadiul moralei reciprocităţii,* localizat între 8-12/13 ani, în care caracteristicile de bază sunt tendinţa copilului de a răspunde cu conduite identice, conduitele celor cu care se relaţionează;

4. *Stadiul moralei echităţii,* specific vârstei de după 13 ani, când copilul dobândeşte capacitatea de a se transpune imaginativ-virtual în locul altei persoane.

Inspirat de Piaget, L. Kohlberg[48] continuă opera psihologului elveţian şi, prin cercetări riguroase, extinde stadializarea dezvoltării psiho-morale a copilului. El ajunge la concluzia că sunt trei niveluri ale dezvoltării morale, iar în interiorul fiecărui nivel se găsesc două stadii:

Nivelul I - *Preconvenţional* - îi este specific copilului cuprins între vârstele 4-10 ani.

Stadiul 1 este al moralei obedienţei, "morala heteronomă", caracterizat prin faptul acceptării necondiţionate a autorităţii adultului şi a supunerii regulilor de a evita sancţiunea;

Stadiul 2, al moralei condiţionale, în care copilul respectă regula: dacă obţine o satisfacţie, o recompensă sau respectarea regulii se realizează conform hedonismului instrumental nativ ce duce la satisfacerea trebuinţelor imediate.

Nivelul II – Convenţional - specific copilului de vârstă cuprinsă între 10-13 ani.

Stadiul 3, al concordanţei interpersonale, "doritul moral", în care la nivelul judecăţii morale se operează cu aprecieri pozitive-negative atât după consecinţă, cât şi după motivaţii cu semnificaţii de acceptarea comportamentului după modelul social, iar pe de altă parte presupune dorinţa subiectului de a adopta un rol pozitiv bazat pe credinţă în reguli şi autorităţi;

[48] Kohlberg L., *Moral education in the schools: A Developmental View,* 1969.

Stadiul 4, al legii ordinii, al "sistemului social", când puberul extinde autoritatea parentală la autoritatea socială şi ordinea personală la ordinea socială, iar ordinea nu trebuie respectată pentru a obţine aprobarea sau dezaprobarea, ci pentru a evita sentimentele de vinovăţie.

Nivelul III - Postconvenţional - caracteristic pentru vârstele cuprinse între 13-17 ani.

Stadiul 5, al moralităţii "contractului social", în care se produce acceptarea democratică a legii în condiţiile descoperirii imperfecţiunii normei şi cu condiţia că cu cât sunt respectate mai mult normele, cu atât mai mult poţi avea pretenţia la protecţie.

Stadiul 6, al responsabilităţii morale universale, se bazează pe faptul că principiile şi normele asumate nu trebuie să contravină moralei universale, iar morala proprie devine sursa satisfacţiei morale, al respectului de sine, al dezvoltării propriei conştiinţe cu prezenţa autovalorizării.

Atât în cazul stadiilor stabilite de Piaget, cât şi în cazul nivelurilor elaborate de Kohlberg[49], nu toţi copii le pot parcurge firesc şi întocmai, fără seisme şi fără abateri mai mult sau mai puţin de la acestea. Pot apărea la unii copii disfuncţionalităţi, ca urmare a acţiunii unor factori interni de fragilizare a dezvoltării psihologice sau a existenţei unor condiţii externe nefavorabile pentru evoluţia normală psihicomportamentală şi a personalităţii.

Toate aceste condiţionări şi stimulări ale dezvoltării psihice facilitează conturarea tot mai evidentă a trăsăturilor de personalitate şi formarea unor comportamente stabile. Maturizarea psihică, în general, şi a personalităţii, în special, creează puberilor preocupări legate de viitorul lor. O.S.P. este una din aceste laturi în care puberul se proiectează, chiar dacă oscilaţiile între o opţiune şi alta sunt încă relativ frecvente. Interesul manifestat pentru cunoaşterea unor domenii posibile de activitate denotă dobândirea conştiinţei de sine, a identităţii perso-

[49] Kohlberg L., *Collested papers in moral development and moral education,* 1973.

nale şi raportarea potenţialului său la exigenţele comportamentale implicate în diferite profesii. Fenomenul va continua să se dezvolte în adolescenţă şi să fie complet motivat şi intelectiv.

4. COMPORTAMENTUL ÎN GRUP

Observaţiile curente asupra comportamentului puberului în grup i-au dus pe mulţi psihologi la concluzia că în această perioadă viaţa socială se trăieşte cu o intensitate mai mare ca în oricare altă etapă de vârstă. Grupurile constituite pentru joc, pentru activităţi de învăţare sau pentru orice alte forme de acţiune, au o mare stabilitate şi devin mai omogene pe criterii relativ constante, dar mai cu seamă pe cel al vârstei şi al sexului. O segregare fermă, după criteriul sexului este deosebit de evidentă în activităţile ludice. La începutul perioadei, între 10-12 ani, apar interese nete raportate la cele două sexe, interese ce se concretizează cu precădere în jocuri, lecturi şi orientări spre activităţi ce privesc viitoarea profesiune. Băieţii au un rol mai activ în ignorarea fetelor mai avansate biologic, până la circa doi ani), dar după 12 ani se produc unele apropieri individuale şi se menţin aceste distanţe la nivelul grupului.

Alcătuirea grupului se produce spontan, prin luarea în consideraţie a personalităţii copiilor şi mai puţin a obiectivelor ce ar putea sta la baza grupului. Copiii nepopulari nu sunt acceptaţi de grup şi ei manifestă, adeseori, o inadaptare afectivă ca prelungiri ale relaţiilor de disconfort din familie. Copiii respinşi sunt interiorizaţi excesiv, timizi, retraşi sau, dimpotrivă, certăreţi, zgomotoşi, indiferenţi faţă de alţii, egoişti. Într-un asemenea grup apare un lider care se impune prin iniţiativă, îndrăzneală, noncoformism şi îşi exercită funcţia în mod autocratic, dar spre sfârşitul perioadei începe să funcţioneze o mai accentuată democraţie. În grup sau bandă, cum o numesc unii autori, copiii simt că se pot realiza mai bine şi trăiesc exaltat toate activităţile pe care le efectuează împreună.

Odată constituit, grupul are tendinţa de a se manifesta împotriva adultului care îl face pe copil să se simtă încă mic şi stingherit. Ca urmare, copiii îşi aleg locuri de întâlnire ştiute

numai de ei, au coduri secrete şi parole, ceea ce îi feresc de un eventual amestec al adultului în viaţa grupului. Spiritul de camaraderie, după cum afirma Gesell[50], este mai puternic în grup decât spiritul de competiţie, deoarece valoarea individuală este apreciată în măsura în care un copil este la fel ca ceilalţi nu neapărat mai mult decât ei.

Viaţa grupului se desfăşoară cu o extindere mai mare asupra relaţiilor dintre copii în activităţile ludice. În aceste forme de activitate, se constituie prietenii închegate, câteodată sub forma unor ritualuri, cu tendinţe spre explorarea mediului înconjurător şi afişarea unor disponibilităţi afective de durată. Puberul se poate pasiona exagerat de mult pentru un joc sau altul, montează şi demontează cu plăcere jucării mecanice, participă la mici spectacole şi mimează diferite conduite adulte. În acest context, precizăm că spiritul de colecţionare este mai activ ca în perioada micii şcolarităţi, datorită faptului că apar noi tendinţe dominante de selectare riguroasă după criterii bine stabilite a obiectelor ce intră sub această incidenţă. Astfel, se manifestă o adevărată pasiune pentru colectarea şi datarea timbrelor, a ilustratelor, a pozelor diferitelor personalităţi (din literatură, artă, ştiinţă), a monedelor, a pachetelor de ţigări, a maşinuţelor şi păpuşilor etc. În mediul rural apar şi conduite legate de dresarea unor animale şi îngrijirea acestora în adăposturi construite anume pentru ele.

Gustul pentru aventură este foarte dezvoltat la puber şi inspirat, adeseori, din cărţile citite, din filme sau din orice alte informaţii ce le acumulează. Ca urmare, aceştia explorează casele părăsite sau în construcţie, străzile, dealurile, pădurile, organizează escapade cu bicicleta şi altele.

În multe situaţii, şi mai ales pentru prima etapă a perioadei pubertăţii, se menţin jocurile de performanţă în care sunt implicate aspecte ale competiţiei, ale cooperării şi valorificării posibilităţilor individuale sau de grup. În jocuri, ca şotronul, leapşa, sărirea corzii, ţările etc., se urmăreşte ocuparea unei

[50] Gesell, A., Ilg, F., Arnes, L.B., *South, the Jears from Ten to sixteen*, Harrush Hamilton, London, 1956.

cât mai bune poziţii în ierarhia de valori. Aşadar, în toate aceste activităţi se pune în evidenţă spiritul dezvoltat al fanteziei şi al agilităţii, când puberul îşi consumă o bună parte din energia sa. Preferinţele pentru unele jocuri sunt legate şi de sex. Spre exemplu, fetele preferă jocurile cu coarda, cu mingea, mersul pe patine cu role, fac mici plimbări, adeseori cu destăinuiri accentuate, în timp ce băieţii sunt înclinaţi spre jocuri în forţă cu multă mişcare, cu agilitate (fotbal, înot, capra). Se poate constata că fetele sunt mai organizate în joc şi realizează o cooperare mai puţin tensionată decât băieţii (fig. 7).

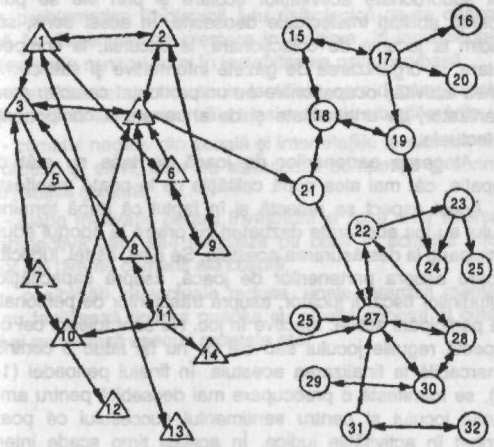


Fig.7

Există, totuşi, jocuri care se realizează în comun, cum ar fi telefonul fără fir, joc ce capătă caracteristici tot mai inte-

resante pe măsura înaintării în vârstă a copilului. La începutul perioadei (10-11 ani), cuvintele transmise prin "telefon" nu au o adresă expresă şi sunt adeseori confuze, dar mai târziu (13-14 ani), cuvintele vehiculate au o mare încărcătură şi în raport de cel sau de cea care se află la finalul firului, când capătă o semnificaţie plină de înţeles. O asemenea semnificaţie este legată de faptul că puberii nu îndrăznesc să-şi împărtăşească direct emoţiile, intenţiile, dorinţele, atitudinile, iar jocul respectiv îi oferă posibilitatea exprimării discrete a acestor stări. Şi dansurile, ce se organizează în această perioadă, au un astfel de caracter de exprimare a stărilor afective. O categorie de jocuri sunt subordonate activităţilor şcolare şi prin ele se pun în evidenţă abilităţi intelectuale deosebite. În acest sens, să ne gândim la jocurile de colecţionare, la excursii, la competiţiile şcolare, la organizarea de gazete informative şi satirice. Asemenea activităţi ocupaţionale au un pronunţat caracter creator, organizator, de originalitate şi de antrenare a componentelor intelectuale.

Alegerea partenerilor de joacă se face nu atât după simpatie, cât mai ales după calităţile ce le poate manifesta în joc. Acest aspect se reflectă şi în faptul că după terminarea jocului au loc adevărate dezbateri cu privire la aportul adus de participanţi la desfăşurarea acestuia. Se emit, astfel, judecăţi de valoare asupra partenerilor de joacă, asupra capacităţilor şi aptitudinilor fiecărui jucător, asupra trăsăturilor de personalitate şi a participării active, afective în joc. Nu sunt toleraţi cei ce nu respectă regulile jocului sau cei ce nu îşi aduc o contribuţie remarcabilă la finalizarea acestuia. În finalul perioadei (14-15 ani), se manifestă o preocupare mai deosebită pentru amuzamentul jocului şi pentru sentimentul succesului ce poate fi aprobat în activităţile ludice. În acelaşi timp scade interesul pentru unele jocuri "copilăreşti", cum ar fi căţăratul în pom, jocul cu păpuşi şi apare preocuparea pentru categoria loisir-urilor în care, deşi se menţin elemente de joc, predomină tot mai mult aspectele distractive. Sunt evidente, în acest sens bancurile, tachinările, citirea de cărţi, vizionarea de spectacole etc.

Atât jocurile, cât şi activităţile distractive pun în evidenţă şi exprimarea emoţiilor erotice tulburătoare. Aceste forme de activităţi ocupaţionale şi de petrecere a timpului liber exprimă manifestarea sentimentelor, a strategiilor gândirii, a cunoştinţelor, a elementelor creativ-imaginative a personalităţii şi maturizării puberului[51].

Există o altă problemă a puberului căreia trebuie să i se acorde mai multă importanţă pentru această perioada de vârstă şi anume aceea a *inadaptării şcolare*. Dificultăţile de adaptare sunt analizate de mulţi specialişti[52] - din perspectiva existenţei unor aspecte ce ţin de:

- problematica fiziologică sau psihologică ce se concretizează în diferenţele de creştere în înălţime, în insuficienţele sau afecţiunile senzoriale şi în instabilitatea psihonervoasă;

- perturbările afective socio-familiale, care duc la dezechilibru şi conflicte afective cu trăiri tensionale ale situaţiilor ivite;

- climatul negativ din şcoală şi interrelaţiile tensionale dintre profesori şi elevi, care nu stimulează competiţia şi dorinţa pentru reuşita şcolară;

- slaba motivaţie pentru învăţătură şi lipsa unor interese de perspectivă care să-l motiveze pe copil în achiziţia informaţiilor din diferite domenii ale culturii;

- *posibilităţi intelectuale reduse, unele retarduri mentale* care nu facilitează ţinerea pasului cu nivelul general al colectivului şi generează eşecuri repetate etc.

---

[51] Verza, E., *Omul, jocul şi distracţia*, Bucureşti, Ed. Ştiinţifică şi Enciclopedică, 1978.

[52] Naud-Ithurbide J., *Probleme psihopedagogice ale vârstei şcolare*, în M. Debesse (Sub. red.), „Psihologia copilului de la naştere la adolescenţă", Bucureşti, E.D.P., 1970.

Autoevaluare

1. **Ce aduce nou perioada pubertății în viața copilului?**

2. **Care sunt modificările biologice și cum sunt trăite de copil?**

3. **Faceți o paralelă între dezvoltarea psihică și dezvoltarea normală a copilului.**

4. **Analizați specificul comportamentului în grup și reflectarea personalității puberului în relațiile cu cei din jur (colegi, cadre didactice, părinți).**

CAPITOLUL IX

PERIOADA ADOLESCENŢEI

1. Caracteristici generale ale evoluţiei adolescentului

Perioada adolescenţei (14/15 – 18-25 ani) mai este denumită şi ca perioadă a şcolarului mare.

Dacă în pubertate se înregistrează un puseu de creştere, în perioada adolescenţei se produce o dezvoltare intensă în plan psihic şi se stabilizează structurile de personalitate.

Pe planul dezvoltării biologice, adolescentul tinde spre echilibru şi spre adoptarea unei conformaţii apropiată de cea a adultului; în schimb, în plan psihologic, transformările sunt extrem de rapide, spectaculoase şi de maximă complexitate cu salturi la nivelul unor funcţii, cu evoluţii mai lente la nivelul altora. Diversitatea dezvoltării psihice generează noi conduite şi noi modalităţi de relaţionare cu cei din jur, forme originale de înţelegere şi adaptare. Traversarea acestei perioade nu se face în mod lent, dimpotrivă, tensionat, adeseori cu existenţa unor conflicte şi trăiri dramatice, cu frământări interne pentru găsirea surselor de satisfacere a elanurilor, a aspiraţiilor şi cu tendinţa de a evita teama faţă de piedicile ce se pot ivi în realizarea proiectelor sale de viitor. Adolescentul este un nonconformist şi un luptător activ pentru îndeplinirea dorinţelor sale, un original

în adaptarea soluţiilor urmărite, în modul de a privi şi de a se adapta la lumea înconjurătoare.

Acestea sunt o parte din motivele pentru care adolescenţa este atât de controversată de o serie de specialişti. Astfel, adolescenţa este apreciată în mod diferit, fiind numită "vârsta de aur", "vârsta ingrată", "vârsta marilor elanuri", "vârsta dramei", "vârsta crizelor", "anxietăţii, nesiguranţei, insatisfacţiei", "vârsta integrării sociale", "vârsta participării la progresul social", "vârsta contestaţiei, marginalităţii, subculturii" ş.a. În felul acesta, adolescenţa este privită nu numai prin prisma conceptiei autorilor respectivi, ci şi ca o interpretare a condiţionărilor şi transformărilor multiple ce intervin în perioada respectivă a vieţii.

Mai cu seamă pentru prima parte a perioadei, adolescentul, în plan comportamental, oscilează între copilărie şi maturitate, visează şi este preocupat de viitor, trăieşte intens sentimental, dar este labil în relaţiile cu sexul opus, este dornic de a şti şi a învăţa, dar efortul depus nu este prea constant, este nemulţumit de alţii, dar faţă de sine adoptă un uşor narcisism. Treptat, dezvoltarea psihică, a intelectului îl maturizează în deosebi sub raport social şi cultural, îl face să devină avid de cunoaştere şi de participare cu responsabilitate, în deplină cunoştinţă de cauză, la activităţi cu caracter social, se antrenează în elaborarea de lucrări originale în literatură, artă, *ştiinţă, tehnică.*

2. DEZVOLTAREA BIOLOGICĂ ŞI RESTRUCTURAREA CONDUITELOR

Transformările din planul fizic, deşi nu sunt spectaculoase, imprimă caracteristici stabile, asemănătoare adultului. Astfel, unele măsurători pun în evidenţă faptul că între 14 şi 20 de ani creierul atinge aproximativ greutatea maximă şi se apropie de finalizare osificarea diferitelor părţi ale craniului. Dar procesul de osificare al scheletului se realizează progresiv şi se încheie între 20 şi 25 de ani ca ulterior, până la bătrâneţe, să se producă modificări în compoziţia chimică a ţesutului osos.

Concomitent, se dezvoltă volumul muşchilor şi se măreşte forţa musculară. O dezvoltare mai intensă se înregistrează, la începutul perioadei adolescenţei, la nivelul muşchilor mari ca apoi, întregul proces să se extindă şi la nivelul muşchilor mici, ceea ce influenţează perfecţionarea şi coordonarea mişcărilor fine. Pe la mijlocul perioadei, se constată şi o stabilizare relativă a creşterii adolescenţilor în înălţime şi greutate, dar, frecvent, acest fenomen se corelează cu alimentaţia şi cu condiţiile de activitate. Prin unele măsurători, s-a pus în evidenţă o creştere în înălţime, între 20-30 cm, iar în greutate, 4-5 kg anual. În funcţie de maturizarea sexuală precoce, se produce şi o creştere statuară mai timpurie şi mai rapidă.

Cercetările efectuate au demonstrat existenţa unor diferenţe, ce sunt specifice sexului. Ca atare, tot mai evident adolescentele capătă o înfăţişare generală feminină, concretizată în proeminenţa bustului şi conformaţia bazinului, dezvoltarea şoldurilor, au craniul mai mic, faţa mai scurtă, forme mai rotunde, existenţa unei grăsimi mai accentuate pe partea superioară a coapsei, pe şezut[53] ş.a. Şi conduitele motrice şi acţionale poartă pecetea sexului. Fetele au conduite feminine complexe din care transpar acţiuni erotizante, ce pot fi distinse la nivelul mimicii şi pantomimicii, în expresivitatea feţei şi a ochilor, la nivelul vestimentaţiei şi podoabei capilare, iar băieţii manifestă o gestică semnificativă pentru dezvoltarea vieţii *afective şi sexuale cu conduite atente şi controlate faţă de sexul* opus.

Aşadar, dezvoltarea biologică a întregului organism tinde la această vârstă, spre un anumit echilibru şi stabilizare, în timp ce evoluţia psihică se realizează, prin tensiuni şi conflicte, adeseori, cu salturi calitative şi constitutive de la o funcţie la alta, de la un proces la altul. Totuşi, se constată un anumit paralelism între dezvoltarea biologică (sexuală mai ales) şi cea psihică, cu o evoluţie pertinentă spre maturizarea socială, ce determină implicarea adolescenţilor în rezolvarea complicatelor probleme ale lumii contemporane. Aspiraţiile, dorinţele de afir-

[53] Zisulescu, Şt., *Adolescenţa*, Bucureşti, E.D.P. 1968, pg. 90.

mare, interesele, motivaţiile etc. exprimă noi metamorfozări care duc la elaborarea de comportamente participative la viaţa socială.

După pubertate, tânărul trăieşte mai intens ieşirea din societatea de tip tutelar, familial şi şcolar şi intrarea în viaţa cultural-socială sau într-o formă şcolară mai complexă. Având în vedere caracteristicile biopsihice şi modelul integrării sociale, putem desprinde, în cadrul acestei perioade, următoarele trei subperioade:

a) *Subperioada preadolescenţei* (14-16 ani), ce se caracterizează prin stabilizarea maturizării biologice, dezvoltarea conştiinţei, în general, şi a conştiinţei de sine, în special. Dezvoltarea psihică este intensă şi încărcată de conflicte interioare şi ca urmare a menţinerii unor stări de agitaţie şi impulsivitate, a unor momente de nelinişte şi anxietate. Identitatea de sine şi adoptarea de comportamente individuale se dezvoltă sub influenţa planurilor intelectuale şi de relaţionare.

Interesele se diversifică pe direcţia unor roluri pentru care se manifestă dorinţa de exercitare sau pentru care apar preferinţe în situaţiile ocupaţionale legate de lectură, filme, TV, tehnică. Prin acestea se satisface dorinţa de afirmare personală, ce conţine componente ale socializării. Atitudinile şi acţiunile sunt tot mai impregnante de planurile intelectual- afective, ceea ce modelează viaţa interioară;

b) *Subperioada adolescenţei propriu-zisă* (16-18 ani) este centrată pe o intelectualizare intensă, pe îmbogăţirea experienţei afective şi structurarea conduitelor ca însemn al personalităţii complexe. Notele personale şi specifice se exprimă în atitudini de independenţă şi în îndeplinirea unor responsabilităţi prin care adolescentul să se poată afirma şi autodepăşi. Adolescentul afişează o demnitate bazată pe valorile culturale şi morale, în care încearcă să demonstreze simţ critic şi originalitate. Expansiunea personalităţii se realizează prin socializarea aspiraţiilor, a manifestării vocaţionale şi profesionale devenind dornic de confruntare şi competiţie.

Deşi, din punct de vedere psihologic, adolescentul este pregătit pentru a răspunde dificultăţilor ivite, în plan biologic se

menţine o oarecare fragilitate la boli (TBC, nevroze, psihoze) şi la conduite deviante pe un fond de condiţionare tensională şi de adaptare dificilă;

c) *Subperioada adolescenţei prelungite* (18-20/25 ani) este înglobată de mulţi autori în perioada adolescenţei, dar sunt unii care o includ în perioada tinereţii. Independenţa este dobândită în bună măsură sau este pe cale de a fi dobândită, ceea ce duce la dezvoltarea personalităţii şi afirmarea tânărului prin stiluri personale în conduite. Interesul pentru viaţa social-culturală creşte şi se nuanţează, ca şi pentru dobândirea unui statut profesional cât mai complex.

În îmbrăcăminte şi comportament se adoptă atitudini moderniste. Se trăieşte intens sentimental, deşi se manifestă o anumită instabilitate în plan afectiv. În acelaşi timp, se învaţă rolul sexual şi au loc angajări matrimoniale, ceea ce duce la adoptarea de noi responsabilităţi legate de întemeierea unei familii.

3. DEZVOLTAREA PSIHICĂ

Luând în consideraţie aspectele generale ale întregii perioade, se pot evidenţia o serie de caracteristici ce îi dau o notă de specificitate în raport cu celelalte etape ale vârstelor umane. Astfel, printre cele mai semnificative subliniem dezvoltarea *conştiinţei* şi a *conştiinţei de sine,* în care sunt implicate identitatea egoului şi plasarea subiectului în realitate. Adolescentul este confruntat, obiectiv şi subiectiv, cu schimbări multiple legate de maturizarea sexuală şi de descoperirea dimensiunilor realităţii sociale. Demnitatea şi onoarea, la care aspiră atât de mult, sunt influenţate de experienţele personale şi de acumulări în plan socio-cultural şi profesional.

Apartenenţa la o anumită familie şi la un anumit grup presupune adaptarea şi depăşirea situaţiilor infantile, frustrante, de nesiguranţă şi de dependenţă. Identitatea vocaţională se cuplează la acestea şi se bazează pe stabilitatea trăsăturilor de personalitate în care cerinţa de exprimare aptitudinală şi atitudinală devine condiţie a afirmării. Din această perspectivă, E.

Erikson a analizat specificul adolescenţei în care constituirea identităţii personale, cu accent pe implicarea conştiinţei de sine, devine punctul central interpretativ şi de evidenţiere a caracteristicilor ce o definesc.

În dezvoltarea conştiinţei de sine, imaginea corporală contribuie la organizarea identificării caracteristicilor organice pe care adolescentul încearcă să le perceapă în amănunţime şi cu un fel de admiraţie, ceea ce dă o notă de uşor narcisism. W. James a subliniat dialectica dezvoltării conştiinţei de sine şi a distanţei ce se creează între "eu" şi "sine". Personalitatea este alcătuită dintr-un nucleu format din eu şi sine, ceea ce îi dă un caracter de dualitate. Eul este cel ce cunoaşte şi este conştient, iar sinele reprezintă latura cunoscută. Sinele poate fi material şi se referă la tot ceea ce posedă persoana social, în care este implicat rolul şi statutul cu identitatea ce o formează şi în fine, sinele spiritual ca expresie a activităţii psihice în care se remarcă "sanctuarul emoţiilor şi dorinţelor".

În toate cele trei ipostaze, percepţia de sine a adolescentului poate îmbrăca o formă negativă sau pozitivă. Când intervin eşecuri în adaptare (şcolară sau profesională) sau când estimaţia de sine este joasă, tânărul se subestimează, nu are încredere în forţele proprii, nu manifestă iniţiativă şi perseverenţă în activitate. Pe fondul unor succese şi a expectanţei de sine înalte, manifestă încredere, putere de acţiune, dorinţă de a învinge dificultăţile, autoconştiinţa onoarei şi datoriei etc. În obţinerea acestor imagini, adolescentul se raportează la cei din jur şi ia în consideraţie atitudinea acestora faţă de el. Matricea relaţiilor socio-culturale este percepută convergent sau divergent şi provoacă proiecţia trăsăturilor ce le are fiecare. Este ceea ce H. Wallon înţelegea prin exprimarea relaţiei dintre eu sau sine şi "alter", care contribuie la dimensionarea identităţii şi a identificării.

Dezvoltarea identităţii este mai puţin spectaculoasă în condiţii de dependenţă sau în situaţiile în care se menţin forme infantile ale independenţei. Formele dependenţei materiale, emoţionale (de confort şi apartenenţă) şi de mentalitate (valori) pot provoca frustraţii şi conflicte între adolescent şi părinţi,

estompând exprimarea disponibilităţilor tânărului. Datorită acestora se ajunge *la comportamente rigide sau lejere care îşi pun pecetea asupra modului cum evoluează personalitatea.*

În adolescenţă, apariţia conflictelor şi a frustraţiilor este relativ frecventă, dar ele nu au un caracter devastator, aşa cum încearcă unii autori să le dea o anumită turnură spre patologizare. Ca atare, apar conflicte pubertare, manifestate în relaţia căutării de sine şi raportarea la modul de a fi şi a se comporta a celor din jurul copilului, conflicte din prima perioadă a adolescenţei apărute pe baza aspiraţiilor formate şi nivelul realizării efective de sine, conflicte din perioada adolescenţei propriu-zise rezultate din îndeplinirea rolului şi statutului, a relaţiei dintre vocaţie şi exercitarea unei anumite profesiuni etc. Acestea mobilizează eforturile adolescentului în afirmarea potenţialului său şi în raportarea expectaţiilor sale la situaţiile reale.

În literatura de specialitate se subliniază că dezvoltarea comportamentelor adolescentului se face şi sub semnul evoluţiei erotismului. Se semnalează faptul că, deşi tânărul este matur şi viril, conduita sexuală este labilă, neorganizată şi anxioasă. Dar cu timpul, în adolescenţa prelungită, se manifestă o afecţiune puternică şi matură, în care conduita sexuală devine complexă şi adaptată la realitate.

Relaţiile dintre fete şi băieţi sunt mai relaxate, contactele mai intime şi diverse, iar atitudinea faţă de adulţi mai permisivă, admirativă şi afectivă. M. Debesse arată că adolescenţa, ca vârstă a entuziasmului şi a exaltării, înlocuieşte neliniştea puberului.

Dezvoltarea intelectuală a adolescentului reflectă aviditatea pentru achiziţii de cunoştinţe şi disponibilitatea pentru confruntarea de idei când se apelează la forme verbale precise şi elevate. Se evidenţiază gândirea discursivă şi se constituie concepţia despre lume şi viaţă, ce îmbracă forma unei beţii orgolioase, cum spune H. Ey. Aceste progrese din planul gândirii apar, pregnant, în expunerile originale şi autocontrolate. Vehicularea cunoştinţelor se bazează pe memoria logică, ce atinge şi ea o dezvoltare complexă. Se organizează mecanismele mnezice şi se adoptă un stil propriu în memorare cu

efecte deosebite în învăţare. Năzuinţa de a deveni cult este foarte mare şi pentru aceasta citeşte mult, este receptiv la informaţiile cu care vine în contact. Inteligenţa se maturizează astfel încât la 16-18 ani ea atinge un nivel maxim de operativitate. Dorinţa de a se diferenţia net de ceilalţi nu înseamnă ceea ce se vehiculează atât de mult în literatura de specialitate, prin sintagma "criză de originalitate". Adolescentul vrea să fie unic chiar, şi prin modul pe care îl adoptă, în a se isca, dar mai presus de aceasta, el aspiră la admiraţia şi respectul celor din jur.

Bazat pe evoluţia intelectuală, Jean Rousselet[54] relevă trei forme de conduite mai importante ce se produc prin prisma dorinţei adolescentului de a se afirma şi de a fi unic în felul său. Prima este *conduita revoltei* prin care adolescentul refuză ostentativ ceea ce a învăţat sau i s-a impus să înveţe, adoptă atitudini negativiste, contrazice pe alţii fără temei, îi ironizează, utilizează un limbaj ieşit din comun cu atitudini pline de ironie etc. A doua este *conduita închiderii în sine,* din care transpare o autoanaliză şi cenzurare severă a sentimentelor, a atitudinilor şi acţiunilor, a introspecţiilor pentru cunoaşterea de sine şi disecarea comportamentelor altora, lansarea într-o reverie care poate duce la îndepărtarea de realitate şi închiderea în sine. A treia formă este aceea a *conduitei exaltării şi afirmării* prin care se caută confruntarea cu alţii pentru a-şi verifica propriile capacităţi fizice, intelectuale şi afectiv-motivaţionale adoptând, adeseori, atitudini extreme faţă de tot ceea ce disprenţuieşte sau care nu se încadrează în vederile sale. Asemenea caracteristici ale conduitelor se manifestă prin toate formele activităţii psihice, dar unele din acestea sunt într-o stare mai activă faţă de altele.

Ca atare, se adoptă exigenţe tot mai mari în exprimare, în discursurile coerente şi contradictorii, în situaţiile de informare, de confesiune. Limbajul se nuanţează şi câştigă în melodicitate, vocabularul conţine concepte abstracte ce fac posibilă cuprinderea unui larg câmp de evenimente. Creşterea capacităţii de

[54] Rosselet, J., *Adolescentul, acest necunoscut,* Bucureşti, Ed. Politică, 1969.

verbalizare, a percepţiilor şi imaginilor, a evenimentelor şi situaţiilor, a emoţiilor şi cunoştinţelor determină o extindere a comunicării şi proiecţiei personalităţii. Dezvoltarea psihică poate contribui la elaborarea precoce a unor producţii literare, muzicale şi tehnico-ştiinţifice. Sunt cunoscute multe cazuri de adolescenţi care au devenit mari creatori şi s-au impus ca personalităţi într-un domeniu ori în altul. Din acelaşi unghi de vedere, se poate remarca şi aviditatea adolescenţilor faţă de cunoaştere. Ei sunt mari consumatori de cultură, antrenându-se cu fervoare în lecturi, vizionarea de teatru, film, emisiuni TV, ascultă muzică modernă etc. Romanele de aventuri şi de dragoste sunt preferate ca apoi să se intereseze asiduu de ştiinţă şi de descoperiri. Acestea contribuie la satisfacerea motivaţiei pentru rolurile prospective şi la atingerea statutului de lider informal. Adolescentul conştientizează limitele ce le are în asimilarea cunoştinţelor şi trăieşte stări de anxietate în raport cu domeniile ce intră sub incidenţa ignoranţei.

Conştientizarea ignoranţei se realizează cu dificultate, iar atunci când se produce acest fenomen, se adoptă o atitudine pozitivă faţă de instruire şi o tendinţă de a acumula cât mai multe informaţii. Evoluţia conceptului de ignoranţă este în funcţie de o serie de factori, cum ar fi: dezvoltarea mentală, vârstă cronologică, motivaţie, trăsături de personalitate etc. Într-un experiment[55] am constatat că la puberi conceptul de ignoranţă este confuz, iar cel de ştiinţă este relativ exaltat. Odată cu adolescenţa se produc o serie de modificări ce se accentuează pe măsura înaintării în vârstă. Aceştia iau în consideraţie perimarea morală a cunoştinţelor şi definirea ignoranţei ca nonvaloare. În acest context, apar distanţe de mentalitate cu privire la receptivitate şi înţelegere între adolescenţii foarte buni la învăţătură, mediocrii şi slabi. Astfel, cei foarte buni fac consideraţii sincere şi coerente pe marginea chestionarului aplicat referitor la domeniile ignoranţei, ştiinţei şi cunoaşterii; adoles-

[55] Şchipu. U., Gârboveanu, M., Verza, E., *Opinii ale adolescenţilor despre cunoaştere, ştiinţă şi ignoranţă*, în "Revista de psihologie", Nr. 4/1982.

centii mediocrii apelează la răspunsuri retorice şi cu relative contradicţii, iar la cei slabi apar răspunsuri confuze, lacunare, stereotipe. Referitor la abordarea domeniului ştiinţei, răspunsurile sunt mai conştiente, ca urmare a centrării pe cunoştinţe şi aspiraţii. În final, rezultă corelaţii între conştientizarea ignoranţei şi inteligenţei, pe de o parte, trăirea subiectivă a ignoranţei şi implicarea zonelor personalităţii, pe de altă parte.

Adolescentul conştientizează şi alte situaţii care sunt mai puţin plăcute, conflictuale şi tensionale. Spre exemplu, pierderea unei persoane apropiate (părinţi, bunici, prieteni) determină stări anxioase din care conştientizează ireversibilul şi îi provoacă o depresiune în plan interior. Cumulate aceste trăiri cu alte şocuri, insuccese profesionale, şcolare, sentimentale creează crize intense şi fragilizări ale personalităţii cu comportamente de incertitudine.

Margaret Mead[56] analizează influenţele de cultură şi mentalitate asupra adolescentului în societatea americană, arătând că acestea pot determina şi o serie de trăiri negative ce îl fragilizează pe subiect. Astfel, autoarea arată că sexualitatea adolescenţilor este dezaprobată şi considerată ca un păcat până la căsătorie, ceea ce poate duce la fragilitate, lipsă de compatibilitate cu partenerul de mariaj şi la instalarea unor tulburări emoţionale. Aceeaşi autoare a menţionat şi alte distorsiuni caracteristice perioadei adolescenţei şi care afectează continuitatea în dezvoltare. O dependenţă prea mare faţă de părinţi şi educatori sau cerinţa exprimată faţă de adolescenţi de a se comporta ca adulţii în timp ce rămân dependenţi de ei nu sunt menite să dezvolte spiritul de responsabilitate, facilitează stresul şi anxietatea.

În aceeaşi ordine de idei, Bianka Zazzo[57] vorbeşte de "vârsta integrată" a adolescenţilor din perspectiva transfor-

---

[56] Mead, M., *Adolescence in Primitive and Modern Society*, in Readings in Social Psyhology, New Zork, Holt, Rinehart and Winston, 1952.

[57] Zazzo, B., *Psychologie differentielle de l'adolescence*, Paris, P.U.F., 1966.

mărilor biologice şi psihologice în relaţie cu unele atitudini rigide din partea adulţilor, cu neînţelegerea comportamentului acestora, ceea ce poate duce la conflicte şi comportamente inadaptate.

Din fericire, adolescentul depăşeşte relativ uşor asemenea stări şi învinge obstacole prin antrenarea în activităţi ce îi aduc momente de fericire. Expansiunea interrelaţiilor personale şi sociale îl antrenează pe adolescent într-un context mai larg al integrării în activitate şi a adoptării unor strategii compensatorii care duc la echilibrarea personalităţii. Integrarea în grup constituie o latură a satisfacerii dorinţei de comunicare, de relaţionare şi adaptare la formele de activitate specifice pentru această perioadă. În acest context, se formează calităţi de demnitate şi responsabilitate, de erodare a mentalităţilor infantile cu privire la aportul social şi profesional în care îl implică cerinţele vieţii. În confruntarea cu aceste opţiuni profesionale şi sociale, adolescentul îşi clarifică condiţiile în care trăieşte şi eventualele roluri prospective spre care aspiră.

Comportamentele de învăţare capătă şi ele un anumit specific pentru această perioadă, dat fiind faptul că sunt numeroase forme ale inteligenţei, ale afectivităţii şi ale motivaţiei ce imprimă întregii activităţi un caracter selectiv şi o încărcătură de investiţii psihice complexe. Aceste forme îl plasează pe adolescent într-un context mai larg în care se exprimă atributele adaptării. Din această perspectivă, J.Piaget[58] corelează adaptarea cu învăţarea şi inteligenţa. Astfel, el a considerat că inteligenţa se exprimă prin acomodare şi asimilare, însuşiri ce se pot acorda, în egală măsură şi adaptării. Fenomenul, ca atare, este deosebit de activ atunci când adolescentul manifestă o motivaţie corespunzătoare pentru învăţare şi produce distorsiuni, când pe fondul unei inteligenţe remarcabile apar oscilaţii, inegalităţi cu implicări parţiale şi selective în activitate. Adaptarea adolescentului la viaţa şcolară este facilitată de capacitatea decodificării de cunoştinţe, imagini şi reprezentări

[58] Piaget, J., *La construction du reel chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Neuchatel et Paris, 1937.

pe care le ordonează, le seriază şi le include în sisteme ale cogniţiei şi comprehesiunii ce îi sunt caracteristice.

Formele *învăţării organizate* se menţin, în bună măsură, la această vârstă, dar *învăţarea incidentală* cauzată de relaţiile speciale în care este antrenat adolescentul are o mare influenţă formativă şi se realizează sub presiunea exploziei informaţionale. Încă din copilărie, se stratifică formele învăţării incidentale, neorganizate şi se stochează în adolescenţă prin programe mai complexe şi prin algoritmi de lucru ai memoriei care se formează prin învăţarea organizată. În învăţarea incidentală acţionează structuri emoţionale şi motivaţionale, în care informaţiile evenimenţionale sunt legate direct de adaptarea socială şi de dezvoltarea interrelaţiilor cu cei din jur, în care rolurile şi statutele se stratifică continuu. Astfel, învăţarea organizată (instruirea), învăţarea incidentală şi învăţarea socială creează un cadru coerent în acumularea unui set complex de cunoştinţe şi de dezvoltare a personalităţii ce determină noi forme comportamentale bazate pe valori şi idealuri sociale. Se constituie "ereditatea socială", prin care se acumulează şi se transmit obiceiuri, tradiţii, moravuri, cutume ce duc la perceperea identităţii de neam şi de ţară cu conturarea sentimentelor de apartenenţă. Performanţele realizate şi progresele exprimate în acceptarea validităţii informaţiilor sunt legate de controlul *inteligenţei, a acumulărilor mnezice ale sinelui şi ale personalităţii* şi se ajunge la organizarea de sisteme complexe cu funcţii decizionale ale acţiunilor şi ale dezvoltării idealului de sine. Dacă în pubertate memoria de scurtă durată este foarte activă, în adolescenţă memoria de lungă durată se organizează prin acumulări şi stocări de informaţii cu ajutorul algoritmilor de organizare ce contribuie la sistematizarea, codificarea şi decodificarea factorilor cu care se operează[59]. Teoriile învăţării[60], fundamentale în psihologie şi pedagogie, se referă la modalităţi

[59] Flores, Cezar, *La memoire*, în P. Fraisse, J.Piaget, Traite de psychologie experimentalle , Paris, 1964, Cap.XIV vol IV.

[60] Hildgard Ernest, Gordon Bower H., *Teorii ale învăţării*, Bucureşti, E.D.P., 1974.

diferite de achiziţii prin care se poate evalua influenţa mediului asupra organismului şi dobândirea de comportamente în relaţie cu acestea. Ca urmare, prin instrucţie şi educaţie vor fi organizate procese complexe de interacţiune între educator şi educat ce duc la cristalizarea de atitudini şi expectaţii ca filtre evaluative ale comportamentului propriu şi ale comportamentului celor din jur. În acest context se plasează şi preferinţa adolescentului pentru un anumit domeniu sau pentru un anumit cadru didactic. În copilărie, preferinţa pentru un cadru didactic determină, adeseori, orientarea expresă pentru o anumită materie, iar în adolescenţă, domeniul are o semnificaţie majoră şi interesul pentru cadru didactic poate fi apreciat în măsura în care este un bun specialist al domeniului respectiv. Angajarea adolescenţilor în activitatea de învăţare şi în stocarea de informaţii se realizează în conformitate cu anumiţi paterni personali specifici. "Personalitatea, în întregime, îşi datorează liajul şi consistenţa sa formativă memoriei şi capitalurilor ei. Ea construieşte tezaurul cognitiv"[61]. Şi evocarea de evenimente denotă o anumită orientare a subiectului în care sunt implicate atitudini, motivaţii, filtrarea acestora, aprecierea consecinţelor şi raportarea la modul în care este perceput, printr-un asemenea demers, de cei din jur. Aşa de exemplu, puberii sunt mai centraţi pe evocarea de evenimente plăcute în timp ce adolescenţii evocă situaţii din care transpar evenimente culturale, sociale cenzurate de conştiinţă şi cu interpretări ce pun în evidenţă dilatarea, afirmarea de sine. Gândirea şi capacitatea de exprimare accentuează diferenţele pe aceste planuri. Într-un experiment, P. Popescu-Neveanu[62] a solicitat unor subiecţi alcătuirea de texte care să conţină episoade descriptive epice şi comentarii abstracte. În urma analizei rezultatelor obţinute, a constatat că subiecţii cu gândire predominant intuitivă s-au axat pe episoade descriptive, iar cei cu gândire reflexivă, pe epi-

[61] Şchiopu U., Verza E., *Adolescenţa – Personalitate şi limbaj*, Bucureşti, Ed. Albatros, 1989, pg. 99.

[62] Popescu – Neveanu, P., *Curs de psihologie generală*, vol.II, Tip.Univ.Bucureşti 1978.

soade cu comentarii abstracte. Experimente similare, efectuate de noi la puberi şi adolescenţi, au pus în evidenţă amplificări şi adăugiri de concretisme, substituiri, deplasări şi completări care duc la finalizarea povestirilor pentru puberi, existenţa de date explicative cu respectarea firului epic, cu comentarii reflexive din care nu lipsesc divagaţii cu caracter de replică pentru adolescenţi[63].

Dezvoltarea limbajului şi creşterea debitului verbal denotă un salt remarcabil, ca urmare a organizării sensurilor şi semnificaţiilor ce intervin în comunicare. Se manifestă şi o capacitate verbală creatoare ce pune în evidenţă complexitatea şi operativitatea structurilor intelectuale. Adolescenţii sunt preocupaţi de folosirea unui limbaj elevat, dar şi de adoptarea unei forme nonconformiste care să dea note personale exprimării sale. Din acest ultim aspect, amintim folosirea jargoanelor şcolare şi cuvinte ce se constituie prin mixtiuni ale vorbirii din vocabularul diferitelor discipline sau din limbajul curent şi cuvinte din limbajul pitoresc al tineretului, ce apelează la elemente de preţiozitate sau la o valoare necultivată. Acordând credit teoriei lui N. Chomsky, ce consideră limbajul ca o structură generativă, înnăscută, adolescentul are capacitatea de a folosi combinaţii de flexionări în nenumărate situaţii a cuvintelor ce sunt învăţate.

Referindu-se la varietatea formelor de învăţare specifice *adolescenţilor, Gagné*[64] *le menţionează pe următoarele:*

- învăţarea prin ghidaj emoţional, când educatorul aprobă sau dezaprobă, sancţionează sau stimulează prin discursul verbal sau pantomimică activitatea respectivă;

- învăţarea cu ajutorul stimulilor relevanţi, în care predomină acumulările informaţionale utilizându-se dintr-o limbă străină cuvinte şi propoziţii, care permit stabilirea relaţiilor sociale sau dintr-o ştiinţă înrudită, care pun în evidenţă elementele relevante ale paradigmelor respective;

---

[63] Şchiopu, U., Verza, E., - *op.cit.*

[64] Gagné, R.M., *The conditions of learning* , Holt Rinehart, Winstone, 1965.

- învăţarea de algoritmi aplicativi, care facilitează însuşirea tehnicilor în acumularea informaţională;
- învăţarea cu algoritmi ce conţin paradigmele domeniului;
- învăţarea de cunoştinţe, prin intermediul potenţialului verbal evocator de experienţă;
- învăţarea prin discriminare multiplă, accentuându-se paradigma şi abaterile semnificative ale elementelor la care se referă;
- învăţarea sistemelor de rezolvare şi a determinanţelor incluse într-o astfel de activitate.

Strategiile rafinate ale învăţării, întâlnite la adolescenţi, presupun aspiraţii şi interese variate, cu stimulări complexe ale potenţialului intelectual facilitate de întreaga dezvoltare psihică. Întregul proces este înlesnit de limbaj ca sistem hipercomplex de autoreglare şi autoperfecţionare a întregii activităţi psihice şi comportamentale. Astfel, cu ajutorul gândirii şi al limbajului se operează cu simboluri, concepte, imagini, scheme şi reprezentări, generalizări şi abstractizări care organizează direcţiile mişcării intelectuale. Până la vârsta de 17-18 ani, gândirea se realizează după o formulă combinatorie ipotetico-deductivă, complexă, iar între 20-24 de ani (adolescenţa prelungită), sensurile potenţiale implicate în activitatea psihică superioară permit extinderea însuşirilor sau atributelor, ale relaţiilor şi conceptelor la generalităţile şi cauzalităţile cu care se operează. *Unii autori apreciază că la 16-18 ani, inteligenţa atinge nivelul* maxim de operativitate şi implicarea acesteia în rezolvările de probleme denotă maturizarea ei. Conştienţi de forţa inteligenţei şi gândirii, adolescenţii manifestă tot mai frecvent preferinţe pentru învăţarea bazată pe argumentaţie şi asociaţii complexe în detrimentul învăţării prin memorare. Apelarea, din această perspectivă, la utilizarea expresă a formelor inteligenţei (concretă, abstractă, socială) exprimă potenţialul individual al fiecăruia şi diferenţele ce apar între adolescenţi. Se ajunge, astfel, la activităţi mai mult sau mai puţin originale şi creative ce definesc personalitatea tânărului. Literatura psihologică evidenţiază că tinerii inteligenţi sunt creativi, sunt activi, sociabili, agitaţi, cu tendinţa de a atrage atenţia, debordanţi şi dornici de a învinge

plictiseala; cei cu inteligenţă medie sunt prudenţi, lipsiţi de siguranţă, mai puţin sociabili, dar autocritici până la devalorizarea activităţii lor; cei cu inteligenţă slabă, paradoxal, sunt mai siguri şi mai puţin ezitanţi, manifestă o sociabilitate mai bună şi o oarecare expansiune socială, iar adolescenţii cu retarduri intelectuale sunt slabi creativi şi se relaţionează fără o fundamentare realistă evidentă. În genere, tinerii foarte inteligenţi şi foarte creativi manifestă comportamente mai degajate, mai independente şi cu dorinţe de autoperfecţionare. Aceştia sunt şi mai nonconformişti, fenomen activ în respingerea aspectelor convenţionale şi de afirmare a autorităţii ce pot duce după M. Debesse[65], la ceea ce el a numit criza de originalitate.

4. EXPANSIUNEA PERSONALITĂŢII ŞI COMPORTAMENTULUI

Întregul sistem atitudinal al adolescentului faţă de cei din jur este legat şi de nevoia de afecţiune şi de a se confesa în raport cu primele sale flirturi[66]. Astfel, se trăiesc noi experienţe în care domină afirmarea eului şi tendinţa de manifestare a dispreţului faţă de familie, deoarece adolescentul începe să capete convingerea că se află la vârsta adultă. În acelaşi timp, este sensibil faţă de situaţia de respingere şi faţă de judecata adultului, deşi se poate găsi în opoziţie cu acesta. Apare, aşadar, o ambiguitate comportamentală ce se transpune în forme de timiditate şi de confruntare, în care conflictele şi frustraţiile pot deveni acute. Încearcă, prin toate mijloacele, să se plaseze în originalitate şi să nu cadă în conformism. Pentru aceasta, vestimentaţia trebuie să fie deosebită, chiar dacă nu este acceptată, muzica să cânte cât mai mult, camera să fie dezordonată, limbajul să fie încărcat de simbolisme bulevardiere cu tendinţa de a provoca etc. Evident, conflictele de autoritate depăşesc cadrul familiei şi sunt centrate pe dobândirea unui statut ce îi dă tânărului mai multă independenţă în luarea

[65] Debesse, M., *Psihologia copilului, de la naştere la adolescenţă*, Bucureşti, E.D.P., 1970.

[66] Rose, Vincent, *Cunoaşterea copilului*, Bucureşti, E.D.P., 1972.

deciziilor şi manifestarea unor forme comportamentale în care adultul să nu mai dicteze asupra vârstei când are voie să fumeze, să nu mai fixeze ora de venire acasă seara, să nu mai spună când să te dai cu un ruj prima dată etc.

Adolescentul rămâne încă, în bună măsură, dependent de familie, dar se străduieşte tot mai mult să iasă de sub tutela ei. Pentru adulţi apar dificultăţi în adoptarea celor mai favorabile forme de relaţionare cu adolescenţii pentru a evita eventualele conflicte. Situaţiile extreme, cum ar fi un climat prea indulgent sau neglijent, ca şi al unuia prea rigid cu interdicţii exagerate, nu facilitează dobândirea autonomiei personale, deoarece se menţin stările tensionale şi se reduc motivele pentru o implicare activă a adolescentului în propria sa socializare. Familia este şi ea afectată deoarece îi scade forţa de influenţare şi este tot mai des evitată în luarea unor hotărâri de către tânăr. Ca atare, relaţiile dintre familie şi adolescent se deteriorează, ceea ce determină repercusiuni negative şi asupra adaptării generale a tânărului din perioada de vârstă ulterioară.

Adolescentul se construieşte pe sine prin continue căutări şi diferenţieri faţă de alţii, din care nu lipsesc tensiunile, conflictele şi frustrările. *Personalitatea nu evoluează în mod linear, ci cu oscilaţii, cu perioade de inegalitate si chiar dizarmonii din care se dezvoltă o serie de structuri pozitive sau negative, dependente de condiţiile factorilor educaţionali sociali şi de cei ce ţin de dobândirea unor particularităţi ereditare.* Posibilităţile reduse de adaptare şi de integrare, neputinţa adolescentului şi de a se racorda la structurile social-profesionale şi frecventele eşecuri, insuccese, dezamăgiri, anxietăţi pot genera comportamente nefaste, deviante şi chiar de suicid. Dimpotrivă, când fenomenele de autodescoperire, de autoapreciere, de autocunoaştere sunt realiste şi însoţite de satisfacţii, când are posibilitatea de a-şi valoriza propriile calităţi, comportamentele cunosc o ascensiune continuă spre adaptare la mediul înconjurător. Astfel, mişcările sterile, ce caracterizează prima parte a vârstei adolescentine, sunt înlocuite de dorinţe de realizare personală, concretizate într-o muncă asiduă de cunoaştere, de

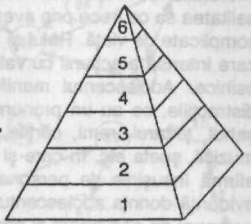
creaţie, de elaborare a unor produse prin activitate care să-l definească şi să-l evidenţieze ca personalitate unică.

Adolescentul încearcă, cu înfrigurare, să se cunoască şi să se autoevalueze în raport cu realizările sale şi ale altora. El se întreabă, adeseori, "cine sunt eu ?", iar răspunsurile ce şi le dă se bazează pe *maturizarea intelectual-afectivă* foarte evidentă pentru unii adolescenţi, chiar de pe la 16 ani, iar pentru alţii la 18 ani. În acest context, M. Debesse[67] afirmă că adolescenţa are două funcţii: prima este funcţia de adaptare la mediu, când subiectul îşi formează deprinderi şi obişnuinţe pentru a putea răspunde la solicitările exterioare în scopul integrării sociale, iar a doua, funcţia de depăşire ce joacă rolul unui resort, ducând la tendinţa subiectului nu numai de a depăşi copilăria, ci şi unele secvenţe, chiar şi vârsta adultă. Aşa se face că unii adolescenţi sunt dornici de autodepăşire, sunt în permanentă stare de căutare, nu sunt mulţumiţi de ceea ce fac, manifestă tendinţe spre perfecţionism, în timp ce alţii, sunt mai împăcaţi în ceea ce fac şi au realizat, sunt mai docili şi se orientează în adaptare prin ceea ce îi spun alţii că trebuie urmat.

În desfăşurarea conduitelor umane, motivaţia ocupă un rol important. Alături de abilităţi şi atitudini, motivaţia energizează sau estompează rezervele psihice, întreţine starea tensională sau o inhibă şi în felul acesta se creează modalităţile acţionale de o anumită factură şi intensitate. Condiţiile în care se desfăşoară activitatea influenţează şi ele motivaţia, ca variabilă intermediară de natură psihică foarte sensibilă la modificările ce au loc în mediu. Aşadar, se poate sublinia ideea că orice activitate umană are la bază o formă sau alta de motivaţie din care se constituie motivul. Prin intermediul acestuia se realizează selectarea şi ierarhizarea scopurilor şi intereselor, ajungându-se la formarea de aspiraţii în care componenta afectivă este deosebit de activă în adolescenţă. Din intersectarea motivaţiei şi a afectivităţii, la adolescent, se constituie o serie de comportamente ce sunt legate de conduite de amor propriu,

[67] Debesse M., *Op.cit.*

politeţe, reticenţe, evitare, ruşine, bunăvoinţă, compasiune etc. Complexitatea comportamentelor, ce caracterizează adolescentul, este amplificată şi de varietatea trebuinţelor care se activează mai mult sau mai puţin, în raport de situaţia dată şi de aspiraţiile ce le are fiecare. Din piramida trebuinţelor, a lui Maslow, se constată că la pubertate şi adolescenţă nu toate cele şase niveluri sunt la fel de active. Astfel, la puber, nivelurile trei şi patru sunt în stare critică, la adolescent toate nivelurile sunt active, cu excepţia celui de al cincilea care se află în stare critică, iar la tânărul din adolescenţă prelungită nivelul şase se găseşte într-o stare tensională (fig. 8).



6 Autorealizare
5 Trebuinţele sinelui
4 Dragoste şi într-ajutorare
3 Siguranţă şi securitate
2 Stimularea trebuinţelor (sex, activitate, explorare)
1 Trebuinţe fiziologice (alimente, aer, temperatură)

Fig. 8

Prin combinarea diferitelor trebuinţe şi interese se creează aspiraţii ca forme proiective cu mare încărcătură cognitiv-emoţională. Prin acestea iau naştere dispoziţiile ce mediază stările de exaltare şi depresie. În condiţii favorabile de viaţă, la adolescent, predomină dispoziţiile pozitive cu manifestări de conduite în care aşa cum spune M. Ralea totul este ingeniu, proaspăt, nou şi tulburător. Ca atare, adolescentul se simte fericit, plin de fantezie, cu visuri de erou în care proiecţia viitorului nu are limite. Pe aceste baze, socializarea şi erotizarea investiţiilor psihice, legate de scopuri, interese, idealuri, aspiraţii, contribuie la organizarea structurilor de personalitate şi manifestarea de comportamente complexe. Asemenea com-

portamente se extind în toate formele de activitate ale adolescentului, începând cu cele de tip ludic şi loisir. Ca urmare a caracteristicilor de personalitate, jocurile şi distracţiile parcurg etape importante şi semnificative pentru evoluţia psihică. Conduita adolescentului, în asemenea forme, se nuanţează şi răspunde complex cerinţelor sociale atât prin conţinutul jocului, cât şi al distracţiilor în care se investesc cunoştinţe, experienţe, aptitudini, atitudini cu mare încărcătură emoţională. Construirea de aparate şi demontarea acestora sunt activităţi încărcate de elemente ludice ce se aseamănă jocului de mânuire întâlnit, adeseori, la vârstele copilăriei. Adolescentul îşi face o plăcere din a-şi organiza nu numai propriile sale jocuri, dar şi a celor exercitate de copii mai mici în care îşi proiectează personalitatea sa ce trece prin aventuri fantastice şi rezolvă probleme complicate de viaţă. Rolul şi subiectul jocului denotă o interiorizare intensă a acţiunii cu valorificarea complexă a capacităţilor psihice. Adolescentul manifestă preferinţe pentru jocurile şi distracţiile, ce au un pronunţat caracter intelectual, cum sunt: şahul, ţintarul, remi, cărţile, audierea de scenete, ascultarea muzicii, şueta etc. în care-şi probează forţele intelectuale şi îşi afirmă însuşirile de personalitate. Asemenea activităţi pun în evidenţă dorinţa adolescentului de a-şi crea reputaţie prin stilul personal de participare şi prin performanţele obţinute. În aceste forme, ca şi în lectură, desen, vizionarea de spectacole; el *manifestă exigenţă faţă de propriul comportament, dar şi faţă de* al altora. Şi dansul ocupă un loc preferat, deoarece el constituie o modalitate pertinentă de exprimare a emoţiilor erotice şi de manifestare a simpatiei faţă de sexul opus. În acelaşi timp, prin dans, se exprimă agilitatea în mişcare şi se valorifică aptitudinile în executarea figurilor complexe cu un consum de energie fizică accentuată. Jocurile colective pun în evidenţă modalităţi de raportare la alţii, la modul cum se cooperează şi se implică în finalizarea acţiunilor respective. (fig. 9)

Dacă la începutul perioadei adolescenţei se menţin o serie de preocupări ce îi sunt specifice puberului, de la 18-19 ani el devine tot mai circumspect la acţiunile altora, la modul său de comportare în societate, la felul în care acţionează şi

vorbeşte. Aceste caracteristici sunt deosebit de evidente în comentarea unor cărţi citite, a unor spectacole vizionate în grup, în plimbările cu grupurile de acelaşi sex sau mixte în care amuzamentul, refacerea energiei nervoase transpare ca structură dominantă a unei tipologii de personalitate.

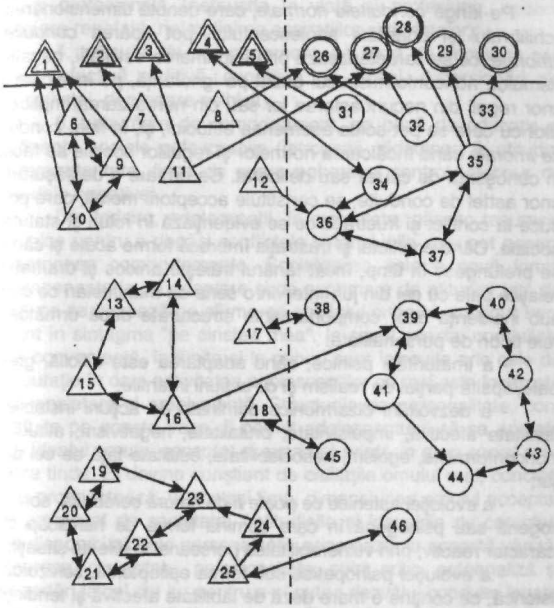


Fig.9

Ca urmare, îşi reface forţele şi adoptă momente de relaxare printr-un echilibru comportamental ce îl exercită tot mai discret. Aceasta este o formă activă de odihnă prin care se

refac forţele şi se recreează. Efecte asemănătoare au şi vizionarea emisiunilor TV, ascultarea radioului, citirea de cărţi şi reviste, vizionarea de spectacole de teatru, şuetele din cofetării, cafenele, turismul etc. în care adolescentul se afirmă ca un veritabil consumator de cultură.

Pe lângă *conduitele normale,* care denotă dimensionarea echilibrului şi adaptării adolescentului, pot apărea *conduite amorale,* ce se caracterizează prin exprimarea ostilităţii, negativismului, nonconformismului bazat pe ignoranţă, pe încălcarea unor reguli din necunoaşterea lor sau din nerealizarea implicaţiilor cu care se pot solda asemenea atitudini, şi, în fine, *conduite imorale* când încălcarea normelor şi regulilor sociale se face în cunoştinţă de cauză sau deliberat. Ca urmare a desfăşurării unor astfel de conduite, se constituie acceptorii morali, care pot duce la conflict şi frustraţie ce se evidenţiază în roluri şi statute sociale. Când conflictul şi frustraţia îmbracă forme acute şi când se prelungesc în timp, încât tânărul trăieşte anxios şi dramatic relaţiile sale cu cei din jur, intervin o serie de manifestări ce cad sub incidenţa unor comportamente structurate după următoarele tipuri de personalitate:

- a imaturităţii psihice, când adaptarea este dificilă, greoaie, lipsită parţial de realism şi cu acţiuni infantile;

- a dezvoltării dizarmonice dominate de acţiuni instabile, labilitate afectivă, impulsivitate, brutalitate, negativism, atitudini nonconformiste, egoism, nesociabilitate, ostilitate faţă de cei din jur;

- a evoluţiei astenice ce poate fi de natură cerebrală, somatogenă sau psihogenă în care domină forme de handicap cu caracter reactiv, prin vulnerabilitatea persoanei la diferite situaţii;

- a evoluţiei psihopatice sub forma epileptoidă, schizoidă, isterică, ce conţine o mare doză de labilitate afectivă şi tendinţe spre manifestări delincventuale şi infracţionale.

Aceste structuri ale personalităţii pot genera tulburări de comportament la adolescenţi pe care noi[68] le-am împărţit, după natura şi simptomatologia lor, în următoarele categorii:

[68] Şchiopu U., Verza E., *op. cit.,* pg. 259.

1. tulburări de comportament, produse pe baza existenţei unei deficienţe fizice (deprivare senzorială, motorie, somatică);

2. tulburări de comportament, ce au la bază o deficienţă de intelect (debilitate mentală în forme şi grade diferite);

3. tulburări de comportament, pe bază de deprivare socială şi profesională (nereuşita în viaţă şi profesiune, eşecuri şcolare repetate, neîmplinirea aspiraţiilor şi dorinţelor);

4. tulburări de comportament, pe bază de deprivare psihică (afectivă, volitivă, cognitivă, de limbaj, distorsionări ale conştiinţei, degradare psihică);

5. tulburările de comportament, pe bază de educaţie şi influenţe sociale nefavorabile (iatrogenii, didactogenii, atitudini supraautoritare, lipsa de supraveghere şi control, oferirea de modele negative).

Din fericire, adolescenţii, în majoritate, găsesc resursele psihice pentru a depăşi conflictele şi tensiunile care pot genera asemenea comportamente. Socializarea este o nouă formă compensatorie de adaptare şi de exprimare de atitudini faţă de alţii ce se bazează pe afirmarea spiritului onoarei, conţinut frecvent în sintagma "pe cinstea mea". În cazul acesta, conduitele de convenienţă, întâlnite şi la puberi sunt înlocuite prin cele de reputaţie în care activitatea adolescenţilor nu mai este încărcată de anxietate şi ambivalenţă. Structurile de personalitate, constituite pe aceste baze, îi permit adolescentului să se apropie de idealul omului acceptat şi exprimat printr-un grup social spre care tinde. El devine conştient de calităţile omului real, concret, dar prospectează, în acelaşi timp, dimensiunea omului acceptat şi promovat de societate. Aptitudinile şi însuşirile de caracter, ca disponibilităţi ale personalităţii, generează, la această vârstă, interese, curiozitate, perspicacitate, spirit critic, autoanaliză şi raportări la cei din jur pentru a-şi putea dezvălui conduite legate de acceptorii morali şi valorici, ce îi permit o integrare activă şi eficientă în viaţa social-profesională.

În concluzie, din punct de vedere psihologic, adolescenţii traversează următoarele etape principale ale identificării personalităţii şi comportamentului:

- cristalizarea vieţii interioare şi a conştiinţei propriei identităţi, prin tendinţe de interiorizare şi introspecţie, de analiză şi autoanaliză a stărilor trăite;

- instalarea conştiinţei maturizării şi a aspiraţiilor de a fi adult, printr-o raportare pertinentă a însuşirilor proprii la conduitele celor din jur;

- menţinerea şi chiar accentuarea, în unele împrejurări, a conduitelor de opoziţie, de teamă, de conflict şi frustrare, prin zbaterea spre câştigarea independenţei şi autonomiei personale;

- creşterea simţului de responsabilitate, de datorie şi proiecţia personalităţii în devenirea şi afirmarea socială, culturală, profesională;

- maturizarea personalităţii şi elaborarea de comportamente integrative, bazate pe creşterea forţei intelectuale, volitive şi motivaţionale, prin trăirea experienţelor afective şi cognitive care fac posibilă integrarea cultural-socială şi circumscrierea în cadrul originalităţii atât de râvnite;

- dezvoltarea capacităţii de autocontrol şi stăpânire de sine, prin exercitarea unor conduite de sacrificiu şi proiectarea aspiraţiilor pentru servirea cauzelor generoase.

Autoevaluare

1. Care sunt elementele principale ale perioadei ce dau nota de specificitate adolescenţei.

2. Analizaţi restructurarea şi tipurile de conduite la adolescenţi.

3. Precizaţi *salturile calitative şi cantitative* în dezvoltarea psihică.

4. Apreciaţi relaţia dintre expansiunea personalităţii şi cea a comportamentului.

CAPITOLUL X

PERIOADA TINEREŢII

1. Dezvoltarea generală şi extinderea identităţilor

Perioada tinereţii (25-35 ani) este de stabilizare şi maturizare biopsihică deplină în care subidentităţile sociale, profesionale, maritale, parentale se echilibrează prin câştigarea unui statut şi rol cu influenţe pertinente pentru evoluţia personalităţii şi comportamentului tânărului.

Tineretul zilelor noastre se caracterizează printr-o atenţie deosebită acordată vieţii sociale şi politice, ca şi prin integrarea în profesie. După o intensă acumulare de cunoştinţe din perioadele anterioare, tineretul este matur biologic şi psihic, pregătit pentru a se adapta la noile condiţii. La întrebarea ce îi este specific unei maturităţi reuşite, Freud răspunde că iubirea şi munca sunt cele două dimensiuni care definesc maturizarea. Iubirea se realizează, la această vârstă, prin căsătorie, iar munca prin câştigarea identităţii profesionale.

Frământările sociale, politice, frecventele seisme economice din lumea contemporană fac să crească dificultăţile cu care se confruntă tineretul şi să erodeze, pentru unii, o parte din aspiraţiile şi mentalităţile constituite în perioada adolescenţei. Acestea presupun nu numai o pregătire mai bună a tânărului,

dar şi investiţii psihice pentru a crea structuri personale şi comportamentale care să faciliteze coechilibrarea individului la un astfel de mediu. În societăţile anterioare nu se ridicau atâtea probleme şi tutela părinţilor (cu dependenţă economică şi afectivă) se prelungea şi în această perioadă, ceea ce a făcut ca tânărului, ce se încadrează în această etapă, să i se acorde mai puţină atenţie pe linia investigaţiilor concrete. În ultimul timp, psihologia vârstelor acumulează date tot mai interesante din cercetările organizate a tot mai multor autori.

În perioada tinereţii, apare o tendinţă conturată de a observa conţinutul de valori al umanităţii, nivelul atins de aceste valori cu care este pus să se confrunte şi măsura în care este pregătit să răspundă cerinţelor vieţii reale. Spre deosebire de perioadele anterioare, în tinereţe se diferenţiază, se conştientizează prezentul de viitor şi se adoptă un mod personal de prospectare cu încărcătură afectiv-motivaţională pentru contribuţia ce şi-o propune să o aducă la destinele lumii. În acest context, tânărul devine sensibil şi recalcitrant la întâlnirea cu nonvaloarea, noncompetenţa şi la persoane devalorizate sau depăşite de evenimente, dar este receptiv la cele care au calităţi deosebite, interesante şi îşi aduc o contribuţie la un domeniu sau altul. Încă din etapa de trecere spre perioada tinereţii (20-24 ani, a adolescenţei prelungite), au loc o serie de restructurări ale planului intern şi se manifestă caracteristici *specifice adultului tânăr. Prin dezvoltarea tipului paternal,* caracteristic societăţii moderne cu ritmul său trepidant, tânărul se orientează tot mai mult spre angajarea socială, spirituală şi productivă. Ca urmare, tipul de relaţii devine foarte complex, deoarece trebuie respectată ierarhia profesională, socială şi se stabilesc forme de intercomunicare funcţionale pentru planul cunoaşterii. Alte tipuri de relaţii noi sunt cele ce privesc constituirea familiei şi implicarea în viaţa intimă a acesteia. Încă din subperioada adolescenţei prelungite, tânărul se confruntă cu situaţii diverse, cum ar fi cele legate de terminarea studiilor pentru unii, serviciul militar sau angajarea într-o muncă salariată, pentru alţii. Mai cu seamă, acest ultim aspect echivalează cu câştigarea *statutului social de adult* şi dobândirea autonomiei

economice ce presupune o mai mare independenţă faţă de părinţi şi creează posibilitatea constituirii propriei familii. Dar tânărul este frământat de situaţia de provizorat rezultată din nesiguranţa locului de muncă, a stabilirii confortului de locuit, a incertitudinii cu privire la asigurarea celor necesare traiului, a problemelor sentimentale ce se pot ivi etc.

Mulţi autori, printre care D. Levinson, consideră vârsta tânără ca fiind plină de vigoare fizică, cu manifestări remarcabile de inteligenţă, memorie, abilităţi, aptitudini, dezvoltate maximal şi care favorizează un bun randament în activităţile desfăşurate.

Erik Erikson apreciază vârsta tinereţii ca fiind dominată de amplificarea identităţii sociale şi îndeplinirea de sarcini complexe, care duc la formarea unui statut specific aspiraţiilor sale. La acestea, autorul amintit adaugă dezvoltarea intensă a intimităţii prin trăirea experienţei dragostei şi începutul vieţii de familie. Noul statut, de partener, implică, pe lângă satisfacţiile respective, şi sacrificii, compromisuri în care se includ, în unele situaţii, abateri de la regulile morale pe care tânărul le credea ca fiind imbatabile. Apariţia unui copil în familie conştientizează mai bine statutul de părinte şi se acumulează experienţa pentru îndeplinirea acestui rol. Cercetările relevă că tinerii nu au o pregătire corespunzătoare pentru depăşirea, fără dificultăţi, a rolului respectiv şi mai ales, pentru evitarea unor seisme afective între parteneri generate de asemenea situaţii. Tânăra mamă este confruntată şi cu probleme legate de educaţia copilului, de creşterea şi îngrijirea sa.

Experienţa în creşterea şi educarea copiilor, este redusă şi pentru aceasta se pot adopta atitudini prea rigide sau prea lejere. Se dezvoltă, astfel, stiluri de acţiune educaţională la *nivelul familiei. O serie de autori de notorietate pun în discuţie* importanţa şi validitatea stilurilor parentale pentru educaţia copiilor şi evoluţia lor ulterioară. Din această perspectivă, Baldwin, Calhon şi Breeze clasifică familiile în democratice, indulgente, îngăduitoare, autocrate, rejective, indiferente şi mixte, din care

rezultă tipuri diferite de relaţionare şi ataşare. Becker[69] pune în evidenţă patru stiluri parental-educaţionale prin analiza factorilor de "căldură şi control", la baza cărora stau, în contribuţii diferite, controlul, suportul emoţional şi anxietatea.

1. *Stilul dictatorial*, în care se manifestă un control exagerat, dar cu căldură redusă, cu cerinţe mai mari din partea părinţilor şi cu afectivitate puţină. În aceste condiţii, copiii se structurează ca personalităţi ce îşi dezvoltă o competenţă socială scăzută, nu dispun de criterii precise de autoevaluare, nu manifestă iniţiative de angajare în activităţi şi în moduri de relaţionare cu cei din jur, acceptă cu uşurinţă aprecierea adulţilor, iar imaginea ce o au despre ei aparţine altora.

2. *Stilul autoritar*, ce cumulează cei doi factori, căldura şi controlul, iar faţă de copii se manifestă cerinţe înalte în paralel cu o atenţie afectivă crescută, ceea ce duce la dezvoltarea independenţei şi responsabilităţii. Ei vor dobândi o mai mare competenţă socială însoţită de o mai bună adaptare bazată pe o autoapreciere realistă.

3. *Stilul neglijent*, când din nou se cumulează cei doi factori, dar pe negativ, în sensul că se manifestă puţină căldură şi control, iar educaţia prezintă valenţe scăzute, ca urmare a dezinteresului părinţilor. Copiii pot avea o evoluţie spre intoleranţă şi impasivitate, cu un slab control emoţional şi cu o motivaţie scăzută, în care domină lipsa de toleranţă la frustrare. Autoevaluarea are un curs, fie spre hipervalorizare, fie spre invalorizare din lipsa unor modele ale criteriilor care stau la baza ei.

4. *Stilul permisiv*, în care căldura este accentuată dar, în schimb, controlul parental este foarte scăzut sau neresimţit de copil. Copiii evoluează spre o personalitate în care domină o toleranţă excesivă cu dependenţă de părinţi sau de persoanele adulte. Nu îşi asumă responsabilităţi şi manifestă comportamente fluctuante şi labile, frecvent agresiv-impulsive şi fac abstracţie de opinia celor din jur.

[69] Vezi Merton K.K., *Social Theory and social sctructure*, New York, London, The Free Press, 1968.

Activitatea din familie impune o preocupare mai intensă pentru treburile gospodăreşti şi satisfacerea nevoilor acesteia. Ocupaţiile legate de locul de muncă sau de terminarea studiilor se adaugă la regimul zilnic, ceea ce face ca distracţiile să fie mai puţine. Dar lecturile, activităţile ludice în grup şi vizitele persistă în noua familie. Tânărul se antrenează cu plăcere în jocul copiilor, pe care îl organizează şi îl direcţionează. Când apar copiii, persistă plimbările pe jos, vizionarea TV, citirea de literatură beletristică şi de specialitate, de educaţie şi sănătate, antrenarea în activităţi culturale şi politice.

Spre sfârşitul perioadei (32-35 ani), în familie, viaţa devine mai stabilizată. Organizarea timpului liber şi a vacanţelor se face în funcţie de mijloacele financiare. Se remarcă o orientare mai realistă a tinerilor în care manifestările sunt centrate pe activitatea profesională. Interesul pentru profesiune îşi pune pecetea asupra întregii activităţi psihice, inclusiv asupra capacităţilor senzorial-perceptive, intelectuale, aptitudinale şi a disponibilităţilor afectiv-motivaţionale.

2. DEZVOLTAREA PSIHICĂ ŞI EXPECTAŢIA VALORII

Dezvoltarea psihică se realizează sub influenţa exercitării profesiei. Deşi au fost acumulate experienţe interesante până la această vârstă, planul senzorial-perceptiv se structurează prin sintetizarea datelor şi sporirea capacităţii de discriminare. Sensibilitatea vizuală devine mai fină printr-o estimaţie cât mai corectă. Cu toate că văzul intră în declin, în jurul vârstei de 30 de ani, informaţiile bogate pot suplini aceste mici dificultăţi şi creează modalităţi complexe de adaptare. Alte forme senzoriale, cum ar fi auzul, tactul, simţul echilibrului etc. contribuie la acţionarea capacităţii de receptare organizată şi la dezvoltarea competenţelor discriminative ce duc la sporirea abilităţilor şi îndemânărilor în diferite domenii de activitate.

Dezvoltarea intelectuală în ansamblu, cu progrese evidente pe linia gândirii, înţelegerii, inteligenţei, memoriei, imaginaţiei şi limbajului nu îl absolvă pe tânăr de a învăţa şi a se perfecţiona permanent, deoarece procesul de perimare pro-

fesională şi înlocuirea unor profesii prin altele acţionează în lumea modernă, cu mare rapiditate.

Dezvoltarea maximală a tânărului determină formarea multor aptitudini generale şi speciale ce vor contribui la afirmarea profesională a subiectului şi la crearea unei imagini ca specialist cu proiectarea viitorului ce poate duce la creşterea motivaţiei şi a aspiraţiilor. Există o relaţie strânsă între aptitudinile generale şi cele speciale, aşa cum a fost evidenţiată de Vernon (fig. 10), iar dezvoltarea lor se realizează în funcţie de o serie de factori subiectivi şi obiectivi.

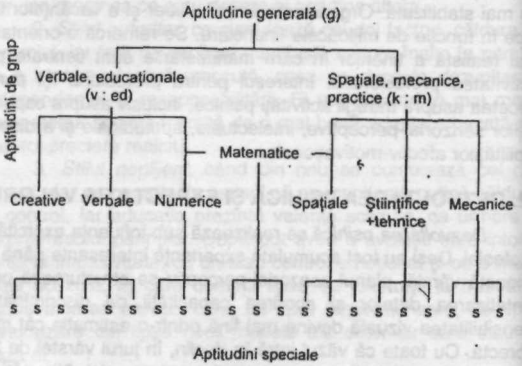


Fig. 10 Teoria ierarhică a lui Vernon

În această perioadă putem vorbi de unele particularităţi ale învăţării. Acestea privesc, în primul rând, modificările dintre proporţia *învăţării programată social* şi aceea bazată mai mult pe *autodidacticism,* care devine dominantă în raport cu prima. Şi *învăţarea incidentală* şi cea *originală* câştigă teren faţă de învăţarea *organizată sistematic.* La acestea se adaugă însuşirea complexă de cunoştinţe tehnice şi economice prin *învăţa-*

rea ocupațională. Învățarea ocupațională determină specializări profunde în domeniile în care lucrează fiecare.

Studiile de psihologie, mai cu seamă cele ale lui Kraepelin, au înregistrat modificările curbei muncii pe oră, pe zi, săptămână, trimestru. Astfel, s-a constatat o creștere a curbei în cursul dimineții ca apoi, spre prânz, să scadă, ca urmare a instalării oboselii și să atingă pragul cel mai scăzut după masă, când intervine digestia. Curba urcă ușor, spre sfârșitul zilei de muncă, fapt pus pe seama satisfacției de a încheia activitatea. Pe parcursul săptămânii, curba randamentului crește până la mijlocul acesteia și descrește spre finalul ei. Desigur, există diferențele individuale din acest punct de vedere. Fenomenul are la bază și faptul că oboseala nu este numai obiectivă ci și subiectivă ce se produce din numeroase cauze: motivația și interesul scăzut pentru activitate, lipsa de satisfacție, eșecuri repetate, câștigul redus, tensiuni și conflicte în grup, suferințele somatice sau psihice, nivelul scăzut al espectației personale ș.a.

Este știut că tinerii, atât în urma oboselii fizice, cât și psihice, se refac relativ repede. În ansamblu, sunt mai mulți factori care contribuie la refacerea organismului, ponderea acestora fiind în funcție de particularitățile psihoindividuale ale tânărului și de condițiile în care acționează. Promovările, stimulările morale și materiale, ambianța pozitivă, confortul psihic la locul de muncă, constituie numai o parte din acești factori. Se pare că identificările clare cu atitudini pozitive sau dificultățile de identificare joacă un rol deosebit în evitarea fenomenului de oboseală și ajungerea la performanțe profesionale remarcabile ori dimpotrivă, se instalează plictiseala, slabul impuls și un randament redus. În momentele de dilatare a subidentităților profesionale și sociale, tânărul este ancorat în responsabilități și se creează o expansiune pe linia autorealizării. În timp, aceste forme se corelează cu dezvoltarea subidentității de soț și de părinte, ceea ce echivalează cu un echilibru relativ stabil instalat la nivelul personalității. Subidentitatea de soț (maritală) și de părinte (parentală) determină roluri și statute noi, îl individualizează pe tânăr, pe de o parte, iar pe de altă parte, îl determină

să adopte atitudini comune şi corelate cu cei din jur pentru a menţine coeziunea familiei.

3. INTEGRAREA SOCIO-PROFESIONALĂ ŞI RESTRUCTURĂRILE PERSONALITĂŢII

Integrarea profesională şi socială a tineretului este dependentă de calităţile persoanei, dar şi de condiţiile obiective. Nivelul şi extinderea integrării denotă capacitatea de adaptare, iar satisfacţiile trăite contribuie la menţinerea stării de sănătate şi la stimularea dezvoltării personalităţii. Dilatarea subidentităţii profesionale şi sociale se realizează în situaţii de confort şi de evaluare pozitivă a activităţii. Tânărul manifestă preferinţă pentru un loc de muncă deschis, de care să se simtă legat şi cu care să poată comunica, să-i fie respectate şi evaluate corect eforturile. Prin structura lor, unele profesii au un coeficient de stres mai mare decât altele şi implică o competenţă acută sau lentă. Ca urmare, acţionează filtre discriminative cărora tânărul trebuie să le facă faţă. Adeseori, intervin surprize legate de aspiraţie şi ceea ce i se oferă prin exercitarea profesiunii. În multe situaţii, se formulează cerinţe ce presupun însuşiri legate direct de activitate şi se anulează relativ acumulările şcolare care au implicat atâtea eforturi în anii anteriori, fapt ce provoacă anxietăţi şi dificultăţi de adaptare. Fără îndoială, structura profesiunilor creează o diferenţiere discretă a tinerilor atât prin aport şi adaptare, cât şi prin densitatea de rol şi statut. Aceste diferenţieri determină atitudini care au la bază şi tipologia personalităţii şi chiar cele legate de sex. Unele cercetări au demonstrat *că* persoanele de sex feminin sunt mai anxioase în raport cu procesul de integrare socio-profesională şi trăiesc dramatic insuccesul. Dificultăţile sporesc, şi la femei şi la bărbaţi, pe fondul unor tipologii (structuri nervoase) labile sau a unor temperamente neechilibrate, fără capacitate de efort şi cu tendinţe autiste.

Mulţi autori subliniază faptul că vârsta dintre 20-25 de ani se caracterizează printr-o pronunţată amprentă eterogenă în manifestări, atitudini şi comportamente. Şi acesta a fost un motiv de a se considera subetapa respectivă ca făcând parte din ado-

lescenţa prelungită cu caracteristicile de instabilitate şi diversitate ale copilăriei. Dar, după această vârstă se intră într-un platou de relativă linişte şi o mai mare stabilitate, ca urmare a maturizării biologice şi psihologice.

Trebuie remarcat că inadaptările verbale, profesionale, familiale etc, se menţin relativ ridicate în perioada tinereţii. Pe acest plan, incidenţa infracţionismului, ce este accentuată între 25-30 de ani, dereglează adaptarea tânărului şi dezvoltarea armonioasă a personalităţii sale. Dereglările personalităţii se reflectă în planul comportamental şi, în raport de profunzimea lor, se extind în toate formele de activitate, având tendinţa de a se consolida ca deprinderi negative în relaţionarea cu cei din jur. Dereglările uşoare, fără o incidenţă prea mare asupra desfăşurării relativ normale a activităţii, se înscriu în psihopatologia marginală, dar când ele amplifică comportamentele aberante şi prezintă o simptomatologie complexă, se subsumează marii psihopatologii. Evoluţia unor asemenea tulburări se produce, de obicei, de la simplu la complex: în faza de început, astfel de tineri se manifestă dominatori, egoişti, egocentrişti, ostili, zgomotoşi, ca apoi să devină violenţi, nestăpâniţi, irascibili, indiferenţi faţă de viaţa socială şi profesională, rigizi şi infractori. J. Pinatel[70] precizează că tulburările comportamentale mai grave ce, degenerează în comiterea de infracţiuni au la bază o pronunţată labilitate afectivă. În aceste cazuri, subiectul nu poate adopta modalităţi eficiente de a se descurca în situaţii relativ dificile şi ia decizii care îl duc la comportamente imprevizibile. Stările conflictuale şi de frustraţie guvernează toate acţiunile sale. Persistenţa acestora şi existenţa unui anturaj nefavorabil determină atitudini de înşelătorie, furt, fuga de acasă, vagabondaj, prostituţie, acte de vandalism, tâlhărie. Asemenea forme devin mai grave când li se asociază tulburări de sexualitate, manifestate prin perversiuni sexuale, homosexualitate, lesbianism etc., ce pot afecta toate palierele vieţii psihice şi în special, cele afective şi spirituale.

[70] Pinatel, J., *La societé criminogène*, Paris, Calman-Levy, 1971.

Analizând condiţiile care pot genera tulburări sexuale la tineri, noi[71] am considerat că se pot împărţi în următoarele:

- incidente sexuale, cauzate de evenimente ce au avut loc în copilărie sau pubertate ca urmare a seducţiei unui homosexual ori prin producerea incestului, a violului;
- absenţa unor modele sexuale corecte din familie, ce puteau fi urmate de tineri;
- absenţa sau izolarea faţă de alţi copii şi educaţia neadecvată, ce pot genera teamă faţă de sexul opus şi neperceperea unor modalităţi de relaţionare cu cei din jur;
- imaturitatea generală şi dependenţa excesivă faţă de alţii, ceea ce nu facilitează formarea spiritului de responsabilitate;
- teama excesivă, anxietate si opozabilitate în familie, şcoală, loc de muncă ce favorizează o tensiune sporită care se poate descărca sub forma unor hiperacţiuni sexuale;
- viaţă excesiv de austeră ori deprivarea de relaţii sociale, de distracţii, de participare la viaţa cotidiană.

R. Mucchielli[72] analizează factorii psihosociali, cu accent pe cei socio-afectivi şi educaţionali, care determină tulburări comportamentale la tineri şi arată că acestea se exprimă în situaţiile: a) respingerea societăţii, în general şi a colectivului din care face parte, în special; b) denaturarea perceperii sociale a altora; c) imposibilitatea de a aprecia şi prevedea consecinţele ce decurg din unele acte şi d) imposibilitatea de a mai accepta rolul social pe care l-a avut înaintea comiterii actelor delictuale. Alţi autori[73] printre care şi E. Durkheim, evaluează tulburările de comportament prin adoptarea distincţiei între normal şi patologic. Autorul respectiv este de părere că faptele

---

[71] Şchiopu, U., Verza, E., *Psihologia vârstelor*, Bucureşti, E.D.P., 1981, pg. 330

[72] Mucchielli, R., *Comment ils deviennent délinquants*, Paris, Ed. Sociale Franse, 1965.

[73] Durkheim, E., *Regulile metodei sociologice*, Bucureşti, Ed. Ştiinţifică, 1974, pg.94 – 98.

exercitate ce aparţin speciei sunt normale, iar cele de excepţie, întâlnite la o minoritate, au caracter patologic.

Ulterior, spre sfârşitul perioadei tinereţii (35 ani), fenomenul se atenuează şi are loc o repliere spre situaţiile de linişte, confort şi implicare în activitate. Educaţia şi condiţiile de viaţă pe care le traversează tânărul joacă un rol important în dezvoltarea unor structuri de personalitate implicate în procesul adaptării şi integrării. Observaţiile curente şi cercetările efectuate pe grupuri de tineri au dus la concluzia că implicarea în responsabilităţi mai deosebite, încă din perioada pubertăţii sau a adolescenţei, facilitează integrarea în normele şi valorile sociale. Astfel, grijile şi preocupările impuse de întreţinerea familiei, prin pierderea părinţilor, a responsabilităţii ce intervine prin căsătorie îl maturizează mai de timpuriu pe tânăr şi îi sporeşte spiritul de seriozitate în activităţile desfăşurate.

Integrarea în societate este facilitată şi de faptul că tânărul a devenit deja conştient de necesitatea convieţuirii în colectiv şi de posibilul său aport la îmbogăţirea valorilor sociale. Pentru aceasta, el se implică într-o activitate complexă, plină de dăruire şi perseverenţă, de înţelegere şi apreciere a calităţilor altora la care încearcă să-şi armonizeze propriile sale comportamente. Normele morale sunt însuşite şi concepute prin prisma vederilor colectivului faţă de care manifestă sinceritate şi ataşament. Se manifestă o adevărată pasiune pentru cunoaştere şi intoleranţă faţă de ignoranţă cu expectaţii înalte de afirmare a personalităţii în domeniul pentru care opţiunea a devenit clară. Tânărul prezintă interese conturate pentru aptitudini şi stiluri personale de comportament, verbale, acţionale, tehnice şi ocupaţionale în care se poate realiza şi proiecta cu reuşite tot mai evidente. Cei cu un set de învăţare înaltă se bazează pe supermotivaţie, ce creează zone de stimulare continuă pe direcţia achiziţiilor şi a dezvoltării rolurilor şi a statutelor culturale, profesionale, sociale. Stratificarea cunoştinţelor şi sublimarea unor fapte cu care operează gândirea exprimă ceea ce plastic denumea M. Ralea, apetitul inteligenţei. Constituirea concepţiei despre lume şi viaţă ne indică spaţiul şi timpul traversat de tânăr în devenirea şi proiecţia personalităţii sale.

În tinereţe, se manifestă deosebit de activ folosirea de cunoştinţe şi operarea cu concepte abstracte care pun în evidenţă forţa abilităţilor intelectuale. Exprimarea inteligenţei prin sisteme simbolice presupune o activitate complexă de înţelegere, în care este implicată percepţia socială alimentată de roluri şi statute învăţate. Vocaţia pentru un anumit gen de activitate este bine conturată, ceea ce face ca tânărul să depună eforturi susţinute în vederea afirmării sale şi proiectarea dorinţelor de a ocupa o anumită poziţie profesională, culturală, socială. Problemele profesionalizării şi perfecţionării ocupă un loc central în activitatea desfăşurată, creând un cadru larg de concepere a rolului ce poate fi îndeplinit şi a atingerii idealului de viaţă. Tinerii sunt sensibili la ameliorarea perceperii de sine şi la felul în care imaginea lor este reprezentată de ceilalţi. Ei doresc un statut diferenţiat şi depun eforturi pentru o exprimare complexă a însuşirilor de personalitate, valorizând mai bine relaţiile cu cei din jur. Constituirea identităţii trece printr-un profund proces de restructurare ca urmare a dilatării subidentităţii familiale, cultural-sociale, ocupaţionale şi axiologice. Un asemenea proces poate genera tensiuni, conflicte şi frustraţii, din care tânărul iese învingător prin adoptarea unor modele acţionale ce valorifică maximal caracteristicile personalităţii sale mature şi în plină vogă creatoare, cu echilibrări şi adaptări adecvate mediului. Adaptarea se realizează printr-o intelectualizare a modului de organizare a vieţii personale, profesionale şi sociale.

Pornind de la nivelul psihicului uman, personalitatea tânărului este constituită din patru subsisteme, întâlnite şi la adult.

1. *Subsistemul operaţional,* din care rezultă acordul dintre realitate şi cerinţele acesteia cu înglobarea regulilor de viaţă, de conduită şi trăirile interne. Prin intermediul acestui subsistem se optimizează interrelaţiile cu lumea înconjurătoare, cu implicarea potenţelor energetice şi de recepţie de care dispune fiecare subiect. În acelaşi timp, subsistemul operaţional facilitează intervenţia celorlalte subsisteme ce duc la acumulări de informaţii, cunoştinţe, experienţe şi organizarea conduitelor pe toate direcţiile.

2. *Subsistemul emoţional,* al trebuinţelor biologice, psihologice şi social-culturale ce facilitează instalarea de reacţii de acceptare sau sancţionare a trăirilor interioare şi a efectelor din planul comportamental.

3. *Subsistemul structurilor sinelui,* care cuprinde perceperea, reprezentarea, idealul de sine (material, cultural, social) şi nevoia de afirmare de sine, legată nemijlocit de dobândirea de statute şi roluri.

4. *Subsistemul valorilor,* care se bazează pe cunoaşterea şi înţelegerea regulilor şi idealului de viaţă. Acest subsistem face posibilă afirmarea funcţiei de filtrare şi simbolizare a informaţiei, de raportare a conduitelor la acceptorii morali, logici şi ai conştiinţei. Acest subsistem protejează sinele şi creează cadrul de extindere a idealului de sine şi a sinelui social, prin valorificarea experienţei personale şi a elaborării unor forme superioare de adaptare[74].

Autoevaluare

1. Descrieţi caracteristicile generale ale perioadei.

2. Analizaţi dezvoltarea psihică şi condiţiile adaptării la statutul marital şi parental.

3. Comentaţi dezvoltarea identităţilor şi a ideii de valoare.

4. Explicaţi nevoia de integrare socio-profesională şi restructurările personalităţii.

[74] Şchiopu, U., Verza, E., *Adolescenţa . personalitate şi limbaj,* Bucureşti, Editura Albatros, 1989, pag.41-42.

CAPITOLUL XI

PERIOADA VÂRSTEI ADULTE

1. CARACTERISTICI GENERALE ALE PERIOADEI

Perioada adultă (35-65 ani) a fost mai puţin studiată, ca stadiu sau perioadă diferenţiată deoarece vreme îndelungată psihologia generală îşi centra atenţia pe caracteristicile subiecţilor din această etapă. În ultimele trei decenii, o serie de autori au simţit nevoia să raporteze datele acumulate la cele ce caracterizează pe copii şi adolescenţi. Ca urmare, s-a lărgit interesul pentru studiul unitar şi evolutiv al omului cu decuparea unor stadii, relativ distincte, prin care se pune în evidenţă ceea ce îi este specific fiinţei umane în zonele cu cele mai semnificative transformări.

Datele cu privire la psihologia adulţilor sunt diverse şi obţinute pe bază de criterii diferite, la care se adaugă şi faptul că oamenii trăiesc în medii social-culturale heterogene, aceasta creând dificultăţi de analiză şi de interpretare unitară, dificultăţi ce sunt mai acute dacă caracteristicile respective sunt raportate, aşa cum este firesc, şi la condiţiile de formare a persoanei în copilărie. *Or, se ştie că mediul de viaţă în care s-au format şi dezvoltat adulţii în etapele ontogenezei au fost diferite faţă de cele ale generaţiilor tinere şi ele au influenţat evoluţia psihică*

ulterioară. Prin urmare, condiţiile sociale, economice, culturale, şcolare şi de comunicaţie şi-au pus amprenta asupra dezvoltării în copilăria şi adolescenţa adulţilor şi au modelat felul de a gândi, de a simţi, de a fi şi de a acţiona.

Cu toate acestea, se pot desprinde o serie de trăsături universale umane determinate de coexistenţa generaţiilor în acelaşi mediu social-cultural şi caracteristici generale formate sub amprenta structurilor individuale. Asemenea însuşiri dau posibilitatea de a aprecia stadiile de psihologie umană într-un context mai larg.

Societatea de azi antrenează un număr tot mai mare de oameni în producerea de bunuri materiale şi spirituale, ceea ce contribuie la dezvoltarea psihică generală a omului zilelor noastre. Din acest punct de vedere, se pot remarca diferenţe privind aportul fiecăruia şi potenţialul psihic uman de la o etapă la alta de viaţă. Date fiind toate acestea, se pot evidenţia, pe vârste, diferenţe de aspiraţii profesionale, de stil de viaţă, de statute şi roluri sociale. În felul acesta, se conturează ca etape de aport şi dezvoltare psihică semnificativă pe vârste raportate la anii cronologici şi de specificitate a tipului de activitate

În literatura de specialitate sunt consemnate două tendinţe contradictorii privind omul adult. Prima este axată pe ideea că după perioadele copilăriei şi adolescenţei dezvoltarea încetează, iar după o lungă perioadă de platou, caracteristică vârstelor adulte, începe declinul vieţii. A doua, este centrată pe faptul că şi în această perioadă (şi ulterior) se acumulează experienţă (mai ales profesională) şi cunoştinţe ce semnifică o dezvoltare continuă.

Această ultimă idee a câştigat tot mai mulţi adepţi şi cercetările efectuate au confirmat că după 35 de ani omul este creativ, cu stabilitate în activitate, cu aspiraţii şi pulsiuni interioare ce propulsează dezvoltarea şi exprimarea comportamentală complexă.

Deşi o periodizare relativ asemănătoare cu cea utilizată de noi o găsim încă din antichitate, argumentele ştiinţifice ale unui demers similar, de pe poziţiile psihologiei vârstelor, sunt relativ diferite. O contribuţie de seamă şi-au adus-o psihologii

mai cunoscuţi. Astfel, Ch. Bühler[75] a analizat circa 100 de biografii şi 50 de anamneze din literatură şi a încercat să evidenţieze curba ascendentă şi descendentă a vieţii umane, ca apoi să disocieze declinul biologic de cel intelectual. Concepând vârstele sub forma piramidei dinamice, W. Stern a ajuns la concluzia că în anii adulţi vârful se caracterizează prin diminuare, iar White consideră că în perioada adultă se continuă concentricitatea din vârstele de creştere. G. Allport[76] emite părerea că vârstele adulte se diferenţiază de celelalte perioade prin unele trăsături specifice, cum sunt: conştiinţă de sine largă, relaţii şi raporturi intime, securitate emoţională fundamentală, preocupare obiectivă, obiectivare de sine, armonie relativă cu propriile achiziţii din experienţa personală.

Alţi autori descriu stadialitatea prin raportarea individului la tipul fundamental de activitate şi la formele de integrare-adaptare. Spre exemplu, D. Super[77] şi colaboratorii (1970) descriu 5 stadii de dezvoltare apropiate de tratarea noastră:

1. Copilăria, în care domină creşterea ce se extinde până la 19 ani. Integrarea socială se realizează prin învăţare şi se constituie interesele vocaţionale;

2. Adolescenţa, cuprinsă între 15-25 ani, este perioada de maturizare biologică, dar şi de identificare de sine şi de adaptare profesională;

3. Tinereţea (24-44 ani) este perioada de maturitate în care fenomenul central constă în integrarea în profesie;

4. Stadiul menţinerii (44-65 ani) este dominat de integrarea profesională;

5. Vârstele înaintate, de dezangajare profesională.

---

[75] Bühler Ch., *The courve of Life as studies in Biographies*, În „Journal of Applied. Psychology", 19, 1995, pag. 405-409.

[76] Allport G.W., *Pattern and Growth in personality. Structure et developpement de la personalité*, Dalchaux Neuchâtel et Niestlé, 1970.

[77] Super D., Bohn J. M. Jr., *Ocupational Psychology* Belmont, California, Wadsworth, 1970.

Preparaţia pentru muncă este un criteriu adoptat şi de alţi autori, ca D. C. Miller şi W. H. Form. În cele 8 stadii descrise de E. Erikson, vârstele adulte sunt caracterizate ca implicându-se profund în viaţa socială, ceea ce semnifică compensarea fricii de moarte, dar Douglas Hall descrie vârstele adulte adoptând criteriul evoluţiei familiei. Aşadar, indiferent de criteriu, ideea de stadialitate preocupă pe toţi specialiştii ce au tangenţă sau sunt axaţi pe psihologia vârstelor.

Adoptând drept criterii de diferenţiere tipul fundamental de activitate şi tipul de relaţii implicate, ca şi principalele manifestări biopsihice, din punctul nostru de vedere putem desprinde următoarele subperioade ale vârstei adulte:

1. *Subperioada adultă, cuprinsă între 35-45 de ani*, în care domină stabilitatea şi activismul creator în profesie. Se intensifică perfecţionarea, reciclarea şi se adoptă strategii ale conduitei ce pun în valoare potenţialul individului. Statutele şi rolurile sociale încep să fie încărcate de responsabilităţi în care apare aspiraţia spre un loc cât mai ridicat în ierarhia socială. Preocuparea pentru familie, mai ales cea cu copii, este, de asemenea, intensă şi duce la o creştere relativă a conţinutului subidentităţii maritale şi parentale. Totuşi, la începutul subperioadei, statistic, se înregistrează cele mai multe desfaceri de căsătorii ca ulterior (după 40 de ani) să se revină la echilibru caracterizat prin înţelegerea extinsă şi stabilitate emoţională.

2. *Subperioada adultă, dintre 45-55 de ani,* se caracterizează printr-o implicare mai mare în responsabilităţi profesionale şi sociale, ceea ce determină o dilatare a subidentităţilor respective. În acest context, subidentitatea de soţ şi de părinte se vor diminua uşor dat fiind câşigarea în independenţă a copiilor care au devenit mari. Parcurgerea acestei etape este mai dificilă la femei, datorită substratului biologic, hormonal ce duce la indispoziţii şi anxietăţi. Se instalează o uşoară criză de inferioritate, determinată de climaterium (menopauză) pe un fond de disconfort fizic ce creează tensiuni şi frustraţii. Şi la bărbaţi apar forme de melancolie cu dominante depresive. Acestea sunt legate de o anumită fragilizare nervoasă, ca efect al oboselii acumulată în timp, dar mai cu seamă pot fi raportate

la trăirile tensionale şi conflictuale determinate de conştientizarea faptului că unele funcţii, atât fiziologice cât şi psihologice, intră într-un uşor declin. Un alt fenomen, mult mai important, priveşte erodarea succesului general de care persoana se bucura până acum şi o atenţie mai redusă ce i se acordă de persoanele de sex opus. Amintirile îl răscolesc şi ele deseori pe adultul de această vârstă, ceea ce determină un grad de impresionabilitate relativ mare în relaţie cu evenimentele sau cu persoanele la care se manifestă anumite asemănări cu cele cunoscute anterior ori trec prin situaţii ce par a se repeta.

În multe privinţe, aceste stări sunt asemănătoare celor prin care trece adolescentul care se află în pragul unei iubiri nemărturisite sau a uneia neîmplinite din cauză că nu a găsit rezonanţa necesară la partenerul de sex opus.

3. *Subperioada adultă, cuprinsă între 55-65 de ani,* se prezintă printr-o relativă diminuare a forţelor fizice. Evoluţia feminină este şi mai critică la începutul ei şi într-o anumită măsură devine dificilă şi pentru bărbaţi. Continuă diminuarea subidentităţii de părinte, dar rămâne activă implicarea în activităţi social-culturale. Spre sfârşitul etapei, scade şi subidentitatea profesională datorită apropierii pensionării. La nivelul familiei se instalează mai multă linişte şi tihnă, ca urmare a ieşirii la pensie, fapt ce duce la modificarea orarului zilei; apariţia nepoţilor contribuie la cimentarea stărilor de linişte şi la revenirea în prim-plan a unor aspiraţii legate de creşterea şi viitorul acestora. Acest aspect lărgeşte intimitatea familiei, iar regulile de toleranţă şi intoleranţă se bazează pe o mai mare circulaţie a afecţiunii. Relaţiile dintre soţi sunt legate de aspectele de securizare şi de nevoia de sprijin din partea partenerului, mai cu seamă atunci când unul din ei trece prin perioade de crize, stări de disconfort biologic etc.

2. RELAŢIA DINTRE IDENTITĂŢI ŞI SUBIDENTITĂŢI

Privită în ansamblu, perioada adultă se remarcă prin subidentităţile profesionale care dau un anumit sens vieţii şi răspund într-o anumită măsură expectaţiei celorlalţi oameni faţă

de el. Transformările şi relaţiile dintre *subidentităţile profesionale, sociale, parentale şi maritale* le-am reprezentat în fig. 11 după criteriul dominării uneia din aceste subidentităţi[78].

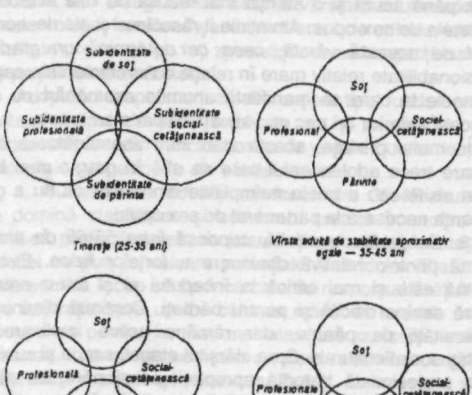


Fig. 11

Aceste dilatări şi contractări ale subidentităţilor sunt legate de condiţiile de viaţă ale persoanei, dar şi de randament în activitate, de succese şi insuccese şi recompense, de responsabilitate şi prestigiu ş.a. Activitatea desfăşurată şi manifestarea comportamentală a fiecărei persoane implică o anumită dez-

[78] Şchiopu, U., Verza E., *Psihologia vârstelor*, Bucureşti, E.D.P., 1981, pag. 246.

voltare psihofiziologică şi generează, în acelaşi timp, trăsături, caracteristici, stimulări ale planului interior ce duc la un tip specific de evoluţie. Asemenea caracteristici psihofiziologice semnificative au fost analizate în relaţia cu modul de viaţă şi de activitate a omului. Astfel, Douglas T. Hall (1976) pune în centrul atenţiei dezvoltarea trebuinţelor pe care le împarte în trebuinţe de serviciu şi trebuinţe socioemoţionale.

Din prima categorie de trebuinţe fac parte cele ce sunt axate pe dezvoltarea priceperilor şi perfecţionarea în profesie, dezvoltarea creativităţii şi a abilităţilor, a dorinţelor de avansare, de a avea rol de consultant, de a efectua şi alte activităţi în afara profesiei etc.; în a doua categorie, se pot include cerinţele de înţelegere şi autonomie, dorinţe de competiţie, de a putea aprecia corect valorile, impunerea statutului de vârstă şi desprinderea de activităţile stresante. Identităţile şi subidentităţile se constituie şi se restructurează, pe baza statutului şi rolului ce şi le afirmă fiecare persoană în cadrul societăţii. Referindu-se la statut şi la rol, Jean Stoetzel[79] arăta că statutul semnifică o anumită poziţie ce o ocupă persoana în cadrul organizării sociale, iar rolul reprezintă comportamentele aşteptate de la acea persoană de către altcineva. Există un statut imprimat de vârstă şi sex afirmă Ralph Linton[80], aşa cum există un statut social ce împreună cu rolurile îndeplinite de individ determină un anumit loc ocupat în ierarhia socială. Atât statutul, cât şi rolul se modifică pe parcursul vieţii sub influenţa restructurărilor biologice, psihologice, sociale şi culturale. Şi apropierea de vârsta de pensionare şi mai ales ieşirea la pensie modifică statutul şi rolul individului, a felului în care acesta se percepe şi se autoevaluează.

Atitudinea faţă de pensionare este reprezentată de factori ce privesc venitul, tipul de activitate desfăşurat, educaţia primită şi condiţiile interne. Se manifestă o atitudine pozitivă faţă de pensionare, atunci când activitatea desfăşurată nu îi creează

[79] Stoetzel, J., *La Psychologie sociale*, Paris, Flammarion, 1963.

[80] Linton, R., *Fundamentul cultural al personalităţii*, Bucureşti Ed. Ştiinţifică, 1968.

satisfacţii sau când subiectul nu este convins de utilitatea ei, când are unele probleme de sănătate sau când nu este dependent total de venitul salarial (are şi alte surse de venit). Persoanele care sunt mai implicate în profesie, au expectaţii ridicate în raport cu aceasta, au un nivel de instrucţie ridicat şi un statut înalt[81] manifestă atitudine negativă faţă de pensionare şi evenimentul poate fi trăit chiar dramatic. Aceste persoane reuşesc să depăşească situaţia respectivă dacă se antrenează în alte activităţi cu caracter compensator. Există situaţii frecvente, mai cu seamă spre sfârşitul etapei adulte, când se adoptă comportamente compensatorii pentru depăşirea unor momente dificile sau pentru a-şi procura momente de relaxare. Astfel, apar diverse condiţionări, în care unele acte se realizează mai uşor în împrejurările similare întâlnite în situaţii anterioare sau repetarea anumitor activităţi în corelaţie cu alte persoane ce au mai făcut parte dintr-un context asemănător. Din aceeaşi categorie fac parte şi aşa numitele tabieturi care îndeplinesc două condiţii: pe de o parte, satisfac anumite trebuinţe ale individului sau îi creează o dispoziţie confortantă, iar pe de altă parte, acestea pot fi declanşatoare de activităţi mai complexe şi de menţinerea unui tonus ridicat pentru actele în care a fost antrenat individual. Atât condiţionările la diverse situaţii, cât şi tabieturile desfăşurate la anumite ore şi în anumite împrejurări (au şi ele aşadar o componentă de condiţionare) constituie forme de compensare pe care subiectul şi le elaborează în timp, fiind mai mult sau mai puţin conştient de efectele acestora pentru finalizarea comportamentelor sale. Asemenea situaţii sunt mai des întâlnite la bărbaţi, dar apariţia lor la femei, deşi mai rară, implică o extindere largă şi cu un grad de profunzime accentuat.

3. STABILITATE ŞI DECLIN ÎN PERIOADA ADULTĂ

Fenomenele de involuţie, înregistrate la unele persoane adulte, sunt raportate mai cu seamă la regresia de la nivelul

[81] Lernes R. M., Hultsch D. E, *Human Developement*, N. Y., 1983.

cortexului şi a creierului mic. Distrugerea neuronală este determinată de traume, de activităţi stresante, de o oarecare fragilitate ereditară. Dar, activitatea intelectuală este întreţinută de solicitările permanente, profesionale, culturale, sociale, de confort, de succese şi satisfacţii.

În contextul involuţiei, sunt aspecte ce pot fi semnalate mai cu seamă spre finalul perioadei: îmbătrânirea şi patologizarea. Starea de sănătate fizică şi psihică este dependentă de vârstă şi de unele îmbolnăviri. Începe să crească numărul de zile, anuale, de îmbolnăviri datorită unei sensibilităţi ce influenţează întregul organism cu efecte negative asupra performanţelor fizice şi psihice. Încă de la 40 de ani, se produce o scădere a secreţiilor glandelor pituitare şi ale hormonilor sexuali, descreşte capacitatea funcţională a inimii şi plămânilor. Modificări pot să apară şi ca urmare a descreşterii tonusului muscular, a creşterii cantităţii de grăsimi, ce schimbă aspectul fizic etc. În plan senzorial, are loc un declin al vederii, ce se corectează cu ochelari, scade acuitatea auditivă şi sensibilitatea pielii care devine mai puţin colorată şi mai uscată.

Aceste schimbări sunt dependente şi de activitatea profesională a omului. Unele capacităţi senzoriale se perfecţionează sau se menţin prin profesionalizare. Astfel, auzul solicitat în profesii muzicale, în telefonie, radiofonie, la cei ce lucrează cu motoare este exersat şi antrenat în structuri de fineţe. Dar există şi profesii cu poluare de zgomote, care modifică şi slăbeşte acuitatea auditivă chiar de la vârstele tinereţii. Şi tactul profesional este foarte activ la inginerii constructori, la toţi cei ce fac evaluări ale diferitelor materiale cu ajutorul tactului. Mirosul se perfecţionează, în asociere cu gustul sau văzul, la cei ce lucrează în industria chimică, în industria cosmetică, în geologie, la degustătorii de vinuri şi alimente care presupun discriminări pertinente între diferitele substanţe.

Conştientizarea declinului senzorial şi mai ales a funcţiilor psihice superioare va determina o reajustare a expectaţiilor şi obiectivelor legate de profesie, de ocuparea unui loc în ierarhia socială, de statut şi rol. Fenomenul implică o anumită preci-

pitare şi dorinţa de a ocupa cât mai repede locul vizat în activitate.

Atenţia este implicată în toate activităţile cu o creştere a însuşirilor pozitive a acesteia în prima maturitate, menţinerea lor în a doua maturitate şi o scădere discretă în etapele următoare. Creşterea capacităţii atenţiei în prima maturitate se datorează intensei solicitări prin activităţile complexe desfăşurate şi prin motivaţia individului de a obţine performanţe maxime. La această vârstă, omul învaţă să-şi dozeze efortul şi să-şi autoregleze activitatea organismului.

Memoria se restructurează şi ea sub influenţa profesiunii. Se reţin mai bine incidentele critice, problemele care au generat succesul şi insuccesul, cele legate de activitatea profesională specifică. Valorificarea mnemică se bazează pe strategii acumulate în timp şi pe servirea intereselor mai deosebite. Calităţile de supleţe, volum, fidelitate şi de orientare sunt dependente de structura solicitărilor de viaţă. În cadrul proceselor memoriei, fixarea şi păstrarea au o longevitate mai mare, în timp ce recunoaşterea şi mai cu seamă reproducerea înregistrează o uşoară scădere, după 55 de ani. Luând în consideraţie tipurile de memorie, se constată că cea mecanică scade între 40-55 de ani şi este mai rezistentă cea logică. (Fig. 12)

Activitatea psihică superioară implică întregul sistem cu nivelurile senzorio-motor, perceptiv, verbalo-logic, imagistic etc., ce facilitează reflectări şi simbolizări, generalizări şi coechilibrări, discriminări şi integrări a modelelor şi seturilor informaţionale ce proiectează personalitatea în procesul comunicării cu cei din jur. Prin comunicare, omul se modelează, se adaptează şi se integrează într-un sistem de valori din care transpar aspecte de intercondiţionare a conştiinţei de sine şi a conştiinţei în raport cu mediul înconjurător. Limbajul mediază legătura dintre gândire şi realitate, modul subtil de transformare a trăirilor afective, a ideilor, a gândurilor, a exprimării caracteristicilor de personalitate. Şi din această perspectivă se evidenţiază relaţia dintre comunicare, personalitate şi comportament care, în ansamblul lui, se constituie şi se dezvoltă pe parcursul întregii vieţi a omului, în relaţia cu lumea, dar sunt dinamizate şi orien-

tate şi prin forţa nucleului energiei psihice – componentă structurată pe bază înnăscută.

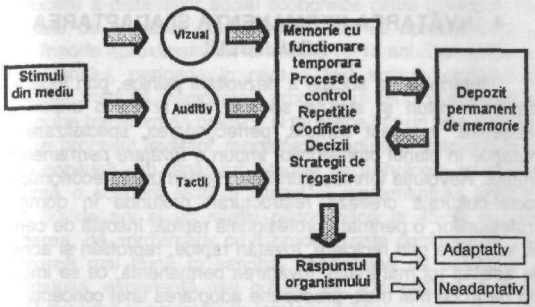


Fig. 12 Fluxul informaţional şi sistemul memoriei umane adaptat după Atkinson şi Shiffrin

În ansamblu, aprecierea capacităţilor intelectuale ale omului sunt raportate îndeosebi, la evoluţia inteligenţei. Se consideră că în dezvoltarea inteligenţei este implicată o influenţă mai mare culturală şi socială. Condiţiile de instrucţie şi educaţie influenţează, şi ele, producţia inteligenţei, sistemele educaţionale bazate pe memorie determină rezultate mai slabe la testele de inteligenţă, în timp ce antrenarea gândirii formate încă din şcoală implică funcţiile inteligenţei. Unii autori consideră că după 25 ani scad, uşor, valorile Q.I. şi ele sunt mai evidente după 40 de ani. D. Wechsler consideră că scăderea în valoare este de 0,5 anual, iar Raven şi R. Löve vorbesc de scăderi semnificative. Ca fenomen compensator, cunoştinţele ating maximul la 40-50 de ani şi au o stabilitate până la 60 de ani. Creativitatea devine şi ea activă în această perioadă. Dar *nu în toate cazurile se poate înregistra o corelaţie directă între* scăderea valorilor Q.I. şi vârstă, pe de o parte, între inteligenţă şi creativitate, pe de altă parte. Se cunosc cazuri de oameni creativi şi la vârstele mai înaintate, ca şi situaţii când se obţin

performanţe ridicate la inteligenţă, dar nu se manifestă o creativitate deosebită în activitate.

4. ÎNVĂŢAREA PERMANENTĂ ŞI ADAPTAREA ADULTULUI

Determinarea socială a dezvoltării psihice, prin îndeplinirea unor roluri şi statute sociale, are şi ea o importanţă deosebită. În acest context, perfecţionarea, specializarea şi mutaţiile în planul profesiunilor impun o *învăţare permanentă* a omului. Revoluţia tehnico-ştiinţifică, modernizarea economică şi social-culturală creează restructurări profunde în domeniul profesiunilor, o perimare profesională rapidă, însoţită de cerinţe de adaptare prin reciclare, învăţări rapide, reprofilări şi achiziţii de abilităţi tot mai înalte. Învăţarea permanentă, ce se impune din ce în ce mai mult, presupune adoptarea unei concepţii unitare de pregătire în plan tehnic, economic, psihologic, sociologic şi ştiinţele de conducere, în organizarea întregului macrosistem de la nivelul ţării. Din această perspectivă, programele şcolare şi universitare au în vedere ajustări şi adaptări la cerinţele din cultura mondială la care se adaugă specializări, perfecţionări intensive prin forme organizate naţional sau internaţional. Aceste preparaţii sunt organizate atât prin forme statale, cât şi prin organizaţii neguvernamentale sau private.

În cazul adulţilor, învăţarea permanentă atenuează inegalităţile existente în pregătire, prelungeşte durata participării la viaţa social-profesională prin îmbogăţirea de cunoştinţe şi adaptarea la schimbări, optimizează condiţiile de participare la progresul ştiinţei, tehnicii şi culturii. Prin această pregătire şi specializare, creşte rolul profesional şi se conştientizează subidentitatea profesională, dilatându-se zonele sinelui. Imaginea sinelui se reflectă în sfera obiectivelor ocupaţionale, iar trăirea succesului amplifică tensiunea legată de angajarea profesională. Dar şi insuccesul provoacă o trăire tensională ce se raportează la fenomenul perimării profesionale.

Învăţarea permanentă antrenează toate funcţiile psihice, începând cu cele ale nivelurilor senzorio-motorii şi psihomotorii,

dar şi nivelurile intelectuale, a celor sociale (morale şi culturale) şi mai ales a celor afective şi estetice. Ca urmare, se urmăreşte o reducere a distanţelor social-economice dintre generaţii, determinate de primarea cunoştinţelor care se apreciază că ar trebui înnoite aproximativ tot la fiecare 10-15 ani. Dar contează vârsta omului, perioada în care a fost instruit, calitatea şi cantitatea instruirii, rapiditatea progresului tehnico-ştiinţific ce presupune transformări practice şi teoretice într-un timp dat etc.

În procesul învăţării, randamentul adultului este diferit de cel al copilului sau tânărului. Studiile de psihologie au pus în evidenţă o scădere lentă a vitezei şi randamentului învăţării după 30 de ani şi un relativ platou până la 45-50 de ani. Scăderea, de aproximativ cu 1 procent, este compensată prin orientarea mai bună în sarcină, capacitatea de selectare a materialului, experienţă mai bogată etc. Dificultăţile se datorează stresului şi anxietăţii în faţa competiţiei, menţinerea unor stereotipii, a motivaţiei mai reduse şi existenţa unor interese axate pe activitatea directă în care lucrează, de lipsa de timp, prin angajarea socială şi familială, de responsabilităţi complexe cu care se confruntă ş.a.

Reducerea stresului şi a anxietăţii se realizează la vârsta adultă, şi prin preocupările ce le are omul pentru creşterea copiilor şi a nepoţilor în care, adeseori, se investeşte mult timp, dar acestea pot aduce satisfacţii mari. În acest sens, se pune în *evidenţă o experienţă bogată dobândită de-a lungul timpului şi* un mare număr de cunoştinţe acumulate în diverse situaţii (din lectura unor cărţi, din difuzarea cunoştinţelor prin mass-media, din audierea unor conferinţe etc.). Adultul îşi proiectează aspiraţiile proprii şi accentuează orientarea copiilor, a nepoţilor spre acele activităţi şi comportamente de care se simt mai legaţi sau spre cele care, dintr-un motiv sau altul, nu le-a putut realiza, dar în raport cu care a avut expectaţii mari. În raport cu acestea, adoptă strategii de acţiune educaţională ce le consideră că au un caracter pertinent formativ. Dintre variaţiile familiale, care condiţionează educaţia eficientă şi echilibrată a copiilor în care sunt implicate stilurile parentale, mai importante ni se par următoarele:

- expectaţiile adulţilor faţă de copii, cu scopul realizării unei dezvoltări psihice superioare care să compenseze ceea ce ei nu au putut realiza şi să ducă la dezvoltarea unor capacităţi pentru exercitarea de activităţi considerate că au un mare viitor;

- plasarea copiilor în forme specifice şi diverse de activităţi care să le faciliteze dobândirea de cunoştinţe, interese şi motivaţii pentru a le spori spiritul de adaptare la situaţii cât mai variate;

- adoptarea de tehnici bazate pe folosirea eficientă a recompenselor şi sancţiunilor care să stimuleze învăţarea la copii;

- asigurarea unor condiţii materiale şi spirituale pentru creşterea confortului psihic al copiilor;

- preocuparea pentru cunoaşterea deplină a potenţialului copiilor, a capacităţilor dezvoltate şi a posibilităţilor de evoluţie ulterioară în scopul de a putea interveni, la nevoie, în mod eficace ş.a.

Personalitatea adultului evoluează sub influenţa preocupărilor sociale, culturale, extraprofesionale şi extrafamiliale şi de loisiruri, care creează resurse importante de echilibrare şi de exprimare. Alături de preocupările social-profesionale, convieţuirea în familie, dobândirea unui fel de stil comun (aerul de familie), care se exprimă ca o similitudine discretă în comportamentul general de relaţionare, imprimă forme comportamentale specifice. Succesele şi eşecurile se evaluează într-un mod specific în familie şi contribuie la consolidarea suportului afectiv şi de intimitate al familiei. În genere, personalitatea adultului suferă transformări care denotă o adaptare mai bună sau mai puţin bună la situaţii şi sunt relevante pentru echilibrarea omului cu mediul ambiant.

Nivelul de aspiraţii, ca indicator al imaginii de sine, scade în funcţie de o serie de factori cum ar fi: vârsta înaintată, sex ce este perceput mai scăzut la femei faţă de bărbaţi, existenţa familiei care întreţine aspiraţiile şi scăderea acestora la văduvi, existenţa unor dificultăţi de adaptare, existenţa nevrotismului şi introversiei crescute etc. Implicarea în activitate, menţinerea interesului şi motivaţiei pentru aceasta acţionează ca un factor

compensator sau protector pentru individ şi contribuie la menţinerea aspiraţiilor şi a imaginii de sine cât mai apropiate de realitate.

Autoevaluare

1. **Indicaţi elementele de noutate ce delimitează perioada adultă.**

2. **Comparaţi caracteristicile de identitate şi subidentitate şi evoluţia lor la adult.**

3. **Circumscrieţi sfera stabilităţii şi declinului psihologic.**

4. **Enumeraţi şi discutaţi factorii adaptării prin valorificarea experienţelor acumulate de-a lungul vieţii.**

CAPITOLUL XII

PERIOADA VÂRSTEI A TREIA

1. CADRUL GENERAL ATITUDINAL FAŢĂ DE VÂRSTA A TREIA

Perioada de regresie este cunoscută şi ca vârsta a treia sau ca vârstă a bătrâneţii în care domină fragilitatea şi involuţia. Etapele de după 65 de ani se caracterizează prin apariţia unor probleme clinice şi trăirea psihică a stagiului terminal. Desigur, acestea depind de zestrea nativă a individului, de modul de viaţă, de educaţie, de cultură şi instrucţie, de ceea ce a realizat, de concepţia despre lume etc. În decursul timpului, au fost acumulate informaţii importante privind bătrâneţea, relevându-se faptul că este o vârstă a înţelepciunii, anticameră a morţii şi a bilanţurilor, de toleranţă şi împăcare cu lumea, de eliberare de deşertăciune şi îndemn pentru o viaţă cumpătată a celor tineri. Dacă acestea sunt caracteristicile generale ale vârstei înaintate, trebuie remarcat că sunt unii bătrânii cu tulburări regresive ce se manifestă prin egoism, izolare, agitaţie, respingerea celor din jur, cu atitudini negativiste şi anxioase.

În societăţile antice, dar şi în zilele noastre, vârstele înaintate erau respectate şi considerate ca depozitare de experienţe sociale de mare importanţă. Se cunoaşte eficienţa sfatului bă-

trânilor ca organ consultativ şi chiar ca organ decizional în problemele cele mai deosebite cu care se confruntă comunitatea (războaie, secetă, calamităţi). Integritatea morală şi mintală, experienţa de viaţă şi producţiile (materiale şi spirituale), realizate în decursul anilor, se constituie şi azi ca indicatori ai orientării generaţiilor mai tinere spre cei ce pot încă să-şi aducă un aport politic, social, cultural, organizatoric în domeniile care necesită echilibru, experienţe actualizate, atitudini moderate şi de prestigiu. În decursul timpului, respectul şi aprecierea faţă de bătrâni, faţă de ceea ce au realizat, dar mai ales faţă de modul înţelept de a se raporta la generaţiile tinere, de a evalua diferitele situaţii şi de a se adapta la acestea, de a interveni cu sfaturi realiste şi de a fi utili celor din jur s-a concretizat în proverbul românesc „*Cine nu are bătrâni să-i cumpere*".

Date fiind diferenţele mari dintre oamenii bătrâni şi degradarea psihofizică a unora, ca şi concepţiei filosofice ce guverna comunitatea, atitudinile faţă de aceştia nu erau dintre cele mai umane. Se cunosc situaţii când bătrânii erau consideraţi o povară pentru familie şi societate. Astfel, hiperborenii îi eliminau fizic pe cei care ajungeau la vârsta de 60 de ani, iar eschimoşii, după ceremonialuri complicate, îi părăseau pe bătrâni printre gheţari, aceştia murind de frig sau căzând pradă animalelor sălbatice. În genere, popoarele războinice glorificau dispreţul pentru moarte şi bătrâneţe, considerând că sensul vieţii este legat de aportul adus în bătălii sau de câştigarea celor necesare existenţei.

În Renaştere, se recomandau călătorii pentru cei ce dispuneau de mijloacele necesare şi se realizează o reorientare spre domeniile ştiinţei şi umanismului. În acelaşi timp, se manifestă o anumită atenţie faţă de persoanele bătrâne şi, ca urmare, iau fiinţă aziluri şi alte instituţii pentru cei incapabili de muncă, bătrâni, handicapaţi etc. De asemenea, apar preocupări ştiinţifice faţă de bătrâni, în care investiţiile legate de psihologia vârstelor sunt centrate pe aspectele de sănătate şi pe cele de astrologie. Aşadar, Renaşterea aduce o schimbare de mentalitate privitoare la vârstele omului în care vârsta a treia este tratată cu mai multă atenţie.

Asemenea preocupări sunt tot mai evidente în secolele următoare. Secolul al XVIII-lea se caracterizează şi printr-o accentuare a studierii vârstelor înaintate. În genere, au fost înregistrate progrese în studiul anatomiei şi patologiei bătrâneţii şi au fost descrise comportamente specifice, punându-se în centrul atenţiei degradările psihice ce pot să apară ca urmare a îmbătrânirii. Descoperirile medicale şi biologice din secolul al XIX-lea au impulsionat cercetările legate, îndeosebi, de vârstele copilăriei şi ale bătrâneţii. Au fost descoperite remedii pentru diferite boli, pentru tratarea mortalităţii şi asigurarea unor condiţii mai bune de viaţă. O serie de oameni de ştiinţă au efectuat experimente interesante cu privire la administrarea unor elixiruri sau de transplant de organe de animal la om pentru menţinerea vigorii fizice şi mentale. Adeseori, aceste transplanturi au fost efectuate asupra propriei persoane. De pildă, Brown Séquard şi-a autoadministrat injecţii cu extrase din testiculele animale, iar Voronoff şi-a implantat testiculele unui cimpanzeu pentru întinerire, dar fără rezultate pozitive.

Din punct de vedere social, s-a ajuns la concluzia că prelungirea vieţii este posibilă în anumite limite, dacă se îndeplinesc condiţii de trai optim. Având în vedere condiţiile economico-sociale, în secolul al XX-lea s-a manifestat un interes acut pentru stratificarea piramidei vârstelor în ideea de a cunoaşte forţa de muncă şi consumul populaţiei. Legat de acestea, este abordată problema regresiei şi morbidităţii pe vârste. Progresele din ştiinţele medicale au permis o nouă abordare a patologiei umane. Din punct de vedere psihologic, sunt elaborate tehnici de stimulare a activităţii psihice şi terapii recuperative ale diferitelor funcţii cu efecte pozitive în activitatea desfăşurată de om. Farmacopsihologia, dezvoltarea industriei medicamentelor, profilaxia, protecţia socială au creat o speranţă de longevitate şi condiţii mai bune pentru dezvoltarea fiinţei umane. Totuşi, ieşirea din activitate şi trăirea bătrâneţii modifică comportamentul şi modul de relaţionare cu cei din jur.

În literatura psihologică şi cea medicală se pot remarca o serie de dispute cu privire la conceptul de bătrâneţe şi respectiv, la perioadele propriu-zise ale involuţiei. Aceste dispute

sunt generate de faptul că, pe de o parte, îmbătrânirea este diferită de la o persoană la alta, iar pe de altă parte, ea este dependentă şi de mediul bioclimatic (geografic) în care trăieşte omul. Nu trebuie neglijate nici condiţiile materiale, nivelul de trai, factorii psihologici, poluarea de orice fel, menţinerea unor preocupări profesionale şi sociale care, toate influenţează îmbătrânirea.

Din punct de vedere psihologic, explicarea vârstelor senectuţii este raportată, frecvent, la teoriile behavioriste. Teorii mai recente, cum ar fi cele ale învăţării, ale dezvoltării şi continuităţii încearcă să surprindă, pe de o parte, specificitatea vârstelor respective, iar pe de altă parte, caracteristicile generale ce fac posibilă încadrarea acestora în ansamblul existenţei umane. Aceste teorii se detaşează de accentul exagerat acordat vârstelor timpurii de viaţă şi subliniază disponibilităţile omului vârstnic pentru învăţare, acumulare progresivă şi acomodare-adaptare, ca aspecte esenţiale ale restructurării personalităţii. Din perspectiva şcolilor psiho-terapeutice, are loc o reconsiderare a teoriilor cognitiviste, a câmpurilor şi a disonanţei pentru a stabili metodologii dinamice de influenţare pozitivă a persoanelor care se află în stare critică. Toate aceste demersuri au contribuit la întregirea tabloului psihologic al vârstei a treia. Astfel, sunt delimitate noi domenii, cum sunt: ale „geriatriei psihologice", „geropsihologiei" sau „psihogeriatriei" care adâncesc unele laturi specifice evoluţiei umane, din perspectiva încheierii acesteia, şi a unei contribuţii specializate de protejare a celor ce manifestă nevoi de asistenţă calificată.

2. IDENTITATE ŞI REGRES LA OMUL BĂTRÂN

Menţionând criteriile utilizate în periodizarea vârstelor anterioare, vârsta a treia poate fi împărţită, după tipul fundamental de activitate şi după tipul de relaţii, în trei subperioade: subperioada de trecere la bătrâneţe (65-75 de ani); subperioada bătrâneţii medii (75-85 de ani) şi subperioada marii bătrâneţi sau a longevivilor (după 85 de ani). În această perioadă, subidentităţile capătă o nouă configuraţie şi ele se modifică în

raport de factorii enumeraţi mai sus, dar şi în funcţie de sănătatea psiho-fizică a omului. Astfel, tipul fundamental de activitate şi tipul de relaţii se caracterizează prin restrângerea ariei profesionale, ocupaţionale şi sociale. Dar rămâne activă subidentitea maritală. Subidentitatea parentală devine din nou expansivă, datorită apariţiei nepoţilor ce antrenează emoţional şi mintal prin satisfacţia trăirii prin urmaşi. Fenomenul se accentuează când încep să apară boli somatice. La bărbaţi, sunt frecvente bolile respiratorii, în timp ce la femei sunt mai dese tulburările afective. Bărbaţii sunt mai preocupaţi de sănătatea lor, iar femeile devin mai atente faţă de sănătatea soţului.

În subperioada bătrâneţii medii (propriu-zise), subidentitatea parentală se contractă uşor, iar subidentitatea socială se menţine prin dorinţa persoanei de a o exercita, dar posibilităţile rămân reduse. Adeseori, bolile degenerescente reduc mobilitatea. Fragilitatea şi mortalitatea este mai mare.

În subperioada marii bătrâneţi, toate tipurile de subidentităţi se contractă (fig. 13). În zilele noastre, expectaţia de longevitate a crescut mult; de la ± 70-75 ani la 90-100 ani.

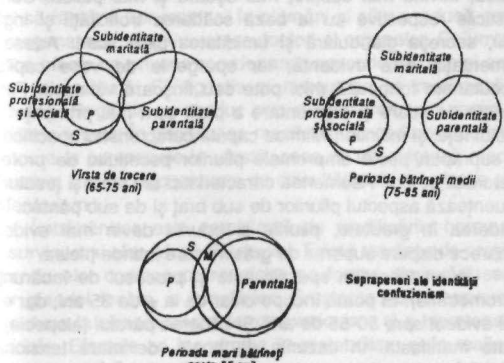


Fig. 13

Privite sub raportul contribuţiei la activitate, al sănătăţii fizice şi psihice putem vorbi de vârste sociale, biologice şi psihologice. Regresiile respective se produc cu precădere, în unul din aceste planuri. Modificările din planul social privesc comportamentele şi adaptarea şi se datorează regresiilor din domeniul biologicului şi psihologicului.

Fenomenul cel mai semnificativ, din punct de vedere biologic, este cel al scăderii energiei instinctelor (scăderea libidoului) după ce în finalul fazelor adulte a avut loc anularea capacităţii de procreare. În genere, se produc o serie de modificări biochimice (hormonale), trofice şi funcţionale la nivelul diferitelor organe. În acest context, îmbătrânirea celulelor şi ţesuturilor joacă un rol dominant. Îmbătrânirea fiziologică, spre deosebire de îmbătrânirea patologică, se realizează fără seisme deosebite dat fiind faptul că organismul dispune de capacităţi compensatorii care contribuie la echilibru şi adaptare.

Prin îmbătrânirea celulelor şi ţesuturilor, apar o serie de caracteristici în plan exterior, dintre care mai evidente sunt cele ale aspectului general al pielii. Astfel, pielea îşi pierde elasticitatea, devine mai subţire, mai uşoară şi mai palidă. Caracteristicile respective au la bază scăderea troficităţii şi irigării pielii, secreţia glandulară şi umiditatea pielii scad. Adeseori, pigmentaţia este evidentă, iar spargerile de vase capilare subcutanate formează mici pete sau firişoare violacee. Fenomenele de ridare şi pigmentare a pielii sunt mai pronunţate la nivelul feţei şi mâinilor. Mimica capătă caracteristici specifice ce se suprapun peste amprentele pliurilor pecetluite de profesia exercitată de om. Asemenea caracteristici ale pielii şi ţesuturilor influenţează aspectul pliurilor de sub braţ şi de sub pântec. Prin scăderea în greutate, pliurile şi ridurile devin mai evidente deoarece dispare suportul de grăsimi care întinde pielea.

Un alt fenomen specific este şi procesul de încărunţire (acromotrihie). El poate începe chiar de la ± de 35 ani, dar este mai evident spre 50-55 de ani. Şi căderea părului (alopecia) se poate manifesta. În cazurile de boală, de mare tensionare psihică fenomenul se produce mai de timpuriu. La acestea, se adaugă existenţa unei anumite programări ereditare.

În planul motric, se remarcă categoria mişcărilor care devin mai greoaie, lipsite de suplețe şi forță. Dificultățile apărute la nivelul mişcărilor şi a capacității de efort fizic sunt determinate, pe de-o parte, de diminuarea mobilității articulațiilor şi de atrofierea lor, iar pe de altă parte, de scurtarea muşchiului scheletului, ca urmare a unor modificări complexe biochimice. De pe la 50 de ani, scade şi numărul fibrelor musculare active. În acelaşi timp, creşte fragilitatea oaselor prin rarefierea țesuturilor osoase, au loc decalcifieri, ceea ce provoacă dureri uşoare (de coloană, discopatii, sciatică, reumatism) care modifică aspectul postural.

La nivelul organelor interne şi al danturii, au loc fenomene de degradare. Adesea apar boli ale cordului şi plămânilor. Se înregistrează după 55 de ani o mai mare incidență a infarctului miocardic şi lezarea arterelor coronariene, efect al ateroscelozei şi ateromaziei. Prin lezarea vaselor sanguine se produc hemoragii în zona inimii sau în zona creierului. De la ± 72 bătăi pe minut ale inimii, din perioada adultă, se ajunge la reducerea lor.

La rândul ei respirația (normală – 15-18 respirații pe minut, la adulți) devine după 45 de ani mai superficială, ceea ce face să rămână aer rezidual în plămâni şi să se reducă gradul de oxigenare al sângelui, al țesuturilor, al organelor. Ca urmare, au loc efecte ce privesc coordonarea senzorio-motrice şi activitatea intelectuală. Şi digestia şi evacuarea se realizează cu *dificultăți. Reglările se produc prin respectarea unui regim ali*mentar adecvat. În genere, se manifestă o scădere a poftei de mâncare la persoanele în vârstă, ceea ce influențează reacțiile digestive. Ele sunt accentuate de dificultățile de masticație şi de sedentarism.

Îmbătrânirea este amplificată de modificările hormonale ce survin, mai ales, după 65 de ani. Există tendința de creştere a produselor corticosuprarenalelor pe fondul diminuării secrețiilor glandei tiroide, a gonadelor. Creşterea corticosuprarenalelor duce la alimentarea sclerozei vasculare şi a hipertensiunii arteriale. Efectele se fac simțite în metabolism şi în realimentarea energetică a organismului.

Un loc aparte îl ocupă degradarea şi îmbătrânirea sistemului nervos. Irigarea şi oxigenarea creieriului se face cu dificultate, iar neuronii intră într-un proces ireversibil de atrofiere. Se remarcă şi o uşoară scădere în volum a creierului. Datorită degradării funcţionale a creierului, se reduce capacitatea de adaptare. Adaptarea este influenţată negativ şi de tulburările de la nivelul organelor de simţ.

Se poate remarca o uşoară atrofie cerebrală chiar în bătrâneţea fiziologică, ce se exprimă şi prin aplatizarea relativă a unor scizuri şi circumvoluţiuni cu efecte negative asupra activităţii mentale. Ca atare, omul în vârstă devine mai lent în gândire, în ritmica verbală, se diminuează reactivitatea şi impresionabilitatea, apar discontinuităţi în cele relatate, ca urmare a ştergerii unor date din memorie etc.

În genere, evoluţia activităţii psihice este dominată de amprenta experienţei de viaţă parcursă, de nivelul proceselor complexe constituite şi de capacităţile de echilibrare şi compensatorii de care dispune persoana. O asemenea situaţie este evidentă de la cele mai simple funcţii psihice şi terminând cu procesele complexe ce-l definesc pe om. Astfel, planul senzorial este influenţat de modificările organice şi funcţionale, dar are tendinţa să se echilibreze pe baza experienţei senzoriale acumulate. La începutul perioadei, modificările se datorează segmentului periferic când apare o sclerozare uşoară a celulelor din receptorii senzoriali, iar ulterior domină schimbări de ordin funcţional central în care este implicată întreaga activitate nervoasă superioară. Acest proces este lent între 65-70 de ani şi se intensifică între 70-75 de ani ca apoi să capete o relativă stabilizare. Spre exemplu, văzul se degradează prin reducerea capacităţii de adaptare a cristalinului (presbiţie). Procesul este mai intens la persoanele care suprasolicită vederea sau la cele care lucrează în mediu toxic. Experimental, s-a demonstrat că o persoană în vârstă de 60 de ani are nevoie de o cantitate de lumină dublă faţă de una de 20 de ani pentru a putea vizualiza corect, iar la o persoană de 75 de ani cantitatea de lumină trebuie să se tripleze. Concomitent, are loc şi o reducere a câmpului vizual şi a vederii stereoscopice (în relief). De asemenea,

scade capacitatea discriminatorie, în cazul culorilor, se reduce claritatea şi acomodarea vizuală. Fenomenele descrise sunt mai accentuate în condiţiile apariţiei unor boli degenerative ale ochiului, cum ar fi glaucomul, opacitatea cristalinului şi cataracta, dezlipirea de retină etc. O anumită reechilibrare vizuală ce poate interveni lasă impresia că vederea are tendinţa de a reveni uşor la normalitate.

Şi auzul cunoaşte unele modificări asemănătoare. În genere, scade sensibilitatea auditivă absolută, dar mai evidentă este reducerea sensibilităţii în planul auzului fonematic. Putem vorbi de o surditate fizică, ca urmare a sclerozării urechii interne şi de una psihică, când subiectul aude, dar nu înţelege datorită afectării celulelor centrilor corticali ai analizatorului auditiv. Datorită fragilităţii auditive caracteristică vârstelor înaintate, mediului inadecvat şi poluant sonor este grăbită deteriorarea auditivă.

În unele cercetări, se relevă că sensibilitatea tactilă se degradează după 50-55 de ani. Astfel, scade sensibilitatea la cald, rece şi la durere, dar se conservă mai bine sensibilitatea vibratilă şi cea bazată pe experienţă senzorială. Când acţionează asupra persoanei în vârstă stimuli complecşi, dificultăţile de evaluare cresc şi se reduce abilitatea analitică. Din acest punct de vedere, evaluarea greutăţii prezintă multe erori chiar când se realizează prin intermediul mai multor analizatori. Scade, de asemenea, viteza şi timpul de reacţie. Cercetările efectuate de Y. Kaga şi G. M. Morant privind timpul de reacţie auditivă şi vizuală, cele ale lui Botwinich şi colaboratorii, privind viteza scrierii evidenţiază o încetinire a reacţiilor fără a fi afectată structura dexterităţilor motorii. D. Levinson[82] (1978) a propus o schemă a perioadelor de maturitate în care etapa finală începe după 55 de ani. Autorul respectiv remarcă, pentru această etapă, că în timp ce anumite capacităţi scad odată cu vârsta, mai ales cele care necesită rapiditate şi memorare, altele se păstrează, în special cele care implică reflecţia, judecata şi cunoştinţele generale.

[82] Levinson D. J., *The Seasons of a man's life*, New York, Knopf, 1978.

În analiza proceselor şi însuşirilor psihice superioare trebuie să luăm în consideraţie structura capacităţilor funcţionale constituite şi experienţa cultural-intelectuală acumulată pe parcursul timpului. Din această perspectivă, pentru memorie este semnificativă degradarea în componenta ei de scurtă durată (MSD) şi se menţine mai bine memoria de lungă durată (MLD). Deşi mai rezistentă, în memoria de lungă durată pot apărea confuzii în stabilitatea asociaţiilor necesare în evocarea evenimentelor petrecute cu mult timp în urmă. În experimentele sale, Baltes[83] a demonstrat apariţia unei creşteri semnificative a performanţei memorării la vârstnici atunci când sunt folosiţi stimuli de tip verbal sau vizuali şi, mai ales, strategii de combinare şi asociere a acestora. Motivaţia, ce stă la baza procesului de memorare sau de învăţare, are un rol semnificativ şi pentru vârsta senectuţii. În gândire, atenţie şi vorbire se manifestă o anumită lentoare ce se pune în evidenţă prin dificultăţi de înţelegere a unui context mai complicat, o scădere a capacităţii de concentrare, pauze relativ mari în vorbire, tremurul vocii etc. O serie de modificări sunt şi mai evidente în planul afectivităţii şi al personalităţii. Sunt relativ frecvente stările de exacerbare a emoţionalităţii, nervozităţii, irascibilităţii, frustrării şi anxietăţii ce sunt însoţite de capricii, lipsă de cooperare, încăpăţânare, negativism etc. Dar sunt şi persoane care îşi menţin echilibrul psihic, sunt lucide, sunt uşor adaptabile şi după o formulă mai veche, ştiu să îmbătrânească frumos.

Declinul psihic, în bătrâneţe, este dependent de o serie de factori ce privesc structura anatomo-fiziologică a individului, rezistenţa sa genetică, cât şi condiţiile de mediu, modul de viaţă dus (ordonat, echilibrat, stresant), felul în care s-a realizat profesional şi calitatea satisfacţiilor trăite etc. În condiţii favorabile, inteligenţa se menţine relativ activă, dar când se manifestă declinul au loc momente de vid intelectual, scade forţa de argumentare, se produc confuzii în cele exprimate cu teamă şi

[83] Baltes P.B, Willis S.L., *Teward psychological theories of aging and developement Hanbook of psychology of aging*, New York, 1977.

reticenţe verbale. Fenomenele descrise sunt mai frecvente după 70-75 de ani. Fenomenele de diminuare a achiziţiilor din planul psihologic sunt puse pe seama a trei factori: ai ezitării, anxietăţii şi interferenţei. Diferiţi autori, invocând importanţa motivaţiei în acest proces, subliniază că tipurile motivaţionale, cum sunt cele generate de instinctele de supravieţuire şi perpetuare ori cele legate de morală şi de realizarea unui ideal personal sau social pot deveni forţe ale mobilizării individului în vederea valorificării maximale a posibilităţilor ce le are. Persoanele echilibrate devin contemplative, cu conduite de observator a celor din jur din care străbat meditaţii cu privire la trecutul şi prezentul vieţii cotidiene. În genere, declinul intelectual, la aceste vârste a fost studiat cu ajutorul probelor Wechsler, a Matricelor progresive Raven şi prin felul de înţelegere a unor proverbe abstracte.

Pentru anumite forme ale inteligenţei, cum este inteligenţa verbală, la vârsta de 50-60 de ani, se pot pune în evidenţă *performanţe maxime care se menţin, în bună măsură,* şi după această perioadă. Horn şi Cattell au denumit această formă ca fiind inteligenţă cristalizată ce are la bază interacţiunea aptitudinilor rezultate prin socializare şi educaţie. După aceiaşi autori, inteligenţa fluidă dă unitate sistemului intelectual prin valorificarea aspectelor perceptual-integrative ale cunoaşterii. Erikson vorbeşte de maturizarea şi semnificaţia mecanismelor de apărare ca forme de adaptare superioară a personalităţii senescente, de intelectualizare şi sublimare.

Pe versantul psihopatologic, tulburările afectivităţii sunt dominante şi îşi pun pecetea asupa întregului comportament. În acest context, sunt frecvente stările depresive ce duc la neadaptare prin dezechilibrul ce apare în plan intern şi prin perturbaţia relaţiilor individului cu cei din jurul său. S-a acreditat ipoteza că la majoritatea persoanelor în vârstă depresia este însoţită de o stare anxioasă faţă de ideea morţii şi regretul pentru perioadele fericite trăite în decursul vieţii. Asemenea trăiri se accentuează după pierderea partenerului sau a unor persoane apropiate. Sunt şi situaţii când persoana în vârstă se simte inutilă sau când nu i se acordă atenţie de către cei din jur,

ceea ce imprimă un caracter tragic tristeţii şi sentimentului de frustrare. În cazurile respective, bătrânii devin pesimişti şi inhibaţi ori nefericiţi şi agitaţi, dar şi într-o situaţie şi în alta negativismul se accentuează, iar comportamentul este marcat de inadaptabilitate. Pe aceste considerente se pot descrie două categorii de depresivi: agitaţii şi retardaţii. Primii sunt nervoşi, iritabili, acuză frecvent cefalee, insomnie, nemulţumire, iar ceilalţi sunt lenţi, inhibaţi, vorbesc încet şi rar, au mişcări stângace şi trăiesc sentimentul de abandon.

Tot pe linia tulburărilor afective este şi fenomenul de hipertrofiere a sinelui ce apare pe baza raportării faptelor din jur la propria persoană şi de a-şi motiva comportamentul său prin dilatarea drepturilor personale. Când se accentuează aceste fenomene, poate apărea sindromul de depersonalizare ce se exprimă prin pierderea identităţii personale. La aceştia, se desfăşoară, „ca în vis", şi comportamentul pueril. Un asemenea comportament devine mai evident când sindromul depersonalizării se asociază cu isteria, ipohondria, mitomania, amnezia ori hipomnezia, delirul etc.

Într-o anumaită măsură, în cazurile respective, se manifestă deteriorări pentru toate funcţiile psihice. Cele mai semnificative se instalează la nivelul gândirii şi limbajului deoarece perseverările, lipsa de fluenţă a ideilor, dificultăţile în exprimare ş.a., imprimă un stil specific comportamentului relaţional care îngreunează adaptarea şi perturbă echilibrul. Adeseori, depresiunea psihică stă la baza acestor fenomene prin multiple modificări ce le provoacă la nivel biologic, psihologic şi social. Populaţia vârstnică este mai des afectată de această stare, dar i se acordă o importanţă mai mică în raport cu perioadele anterioare. Progresele din psihologie şi medicină au creat un câmp larg de acţiune în terapia comportamentală a individului, iar psihoterapia, în combinaţie cu farmacopsihologia, au demonstrat valenţele recuperative în cazul vârstelor înaintate. În unele cazuri comportamentul aberant se manifestă prin părăsirea domiciliului, vagabondaj, consum de alcool şi tentative de viol a cărui obiect devin persoane mai tinere, de preferinţă minore, fapt pus pe seama scăderii funcţiilor sexuale şi exaltării

libidoului şi a admirării posibilităţilor sexuale ale tinerilor. Această cauză poate sta şi la baza apariţiei unor perversiuni sexuale. Literatura de specialitate conţine descrieri şi a altor aberaţii comportamentale ce se pot manifesta la bătrâni, dar se constată că într-un mediu optim de viaţă echilibrul şi adaptarea învinge dificultăţile vârstei.

E. Erikson[84] descrie ultima etapă a vieţii drept o integritate în luptă cu disperarea. Integritatea se referă la „acceptarea ciclului propriu de viaţă ca pe ceva ce trebuie să fie şi nu permite nici o „substituire", acceptare care-l face pe individ „gata să apere demnitatea propriului stil de viaţă împotriva tuturor ameninţărilor fizice şi economice". Disperarea, care poate să apară frecvent, este o emoţie puternică şi se datorează, în principal, fricii de moarte. Erikson afirmă că *„Disperarea exprimă sentimentul că timpul este prea scurt pentru a încerca să înceapă altă viaţă şi a căuta alternative spre integritate"*.

Mulţi autori, printre care K. S. Bergèr[85], remarcă faptul că sănătatea şi venitul suficient sunt principalii factori care menţin echilibrul omului de această vârstă şi fac posibilă o relaţionare adecvată cu cei din jur. Lipsa acestor doi factori explică şi numărul ridicat de sinucideri.

Ca urmare a regresiilor de la nivelul diferitelor funcţii şi procese psihice, se produc importante modificări şi la nivelul personalităţii bătrânului. S-au conturat mai multe teorii explicative *ale acestui fenomen. Dintre acestea, una dintre cele mai* deosebite mi se pare cea a Şcolii de la Chicago, care subliniază caracteristicile principale ce sunt afectate în asemenea situaţii, distingând două tipologii ale personalităţii:

1. Personalitatea socială, ce poate fi elaborată prin comportamentul manifest pe care Neugarten[86] şi Madolex îl aprecia-

[84] Erikson E., *Identity, youth and crisis*, New York: Norton, 1968.

[85] Bergèr K. S., *The Developing Person*, Broux Community Colege City Univeristy of New York, Worth Publishers, Inc., 1980.

[86] Neugarten B., *Personality and aging process*, în Williams R.S., Tibbitts, C. Donahue W., Processes of aging, vol. I, New York, Atherton Press, 1963 .

ză pentru intervalul 40-65 de ani ca fiind o continuare comportamentală, o continuare a stilului de viaţă şi neînregistrarea unor modificări substanţiale cel puţin până la 60 de ani.

2. Personalitatea profundă, în care sunt implicate structurile profunde ale acesteia şi când modificările sunt majore. Se produc modificări la nivelul structurilor de personalitate ca urmare a apariţiei discontinuităţii, scăderea extraversiei, descreşterea echilibrului emoţional, a hipomaniei, a tendinţei de ascendenţă – dominanţă, modificarea agresivităţii prin amânarea răspunsului agresiv sau prin faptul că odată declanşat, el devine greu controlat şi inhibat. Diferenţele culturale marchează toate aceste aspecte şi produc departajări între indivizii raportaţi la aceleaşi intervale de vârstă.

În context apar şi alte caracteristici ce se subsumează celor de mai sus, cum ar fi conservatorismul, dogmatismul, intoleranţa, lipsa de flexibilitate şi rigiditatea. În legătură cu aceasta din urmă caracteristică, Schail se referă la trei categorii de rigiditate: prima este rigiditate perceptivă, a doua este rigiditatea personalităţii şi a treia este rigiditatea cognitiv-motorie. Chiar după 50 de ani, se remarcă o creştere a rigidităţii şi o descreştere a flexibilităţii, fenomen ce se produce treptat, în funcţie de înaintarea în vârstă.

În ţările dezvoltate se manifestă o grijă mai mare pentru asigurarea unui trai decent persoanelor în vârstă ieşite din activitate. Se iau în consideraţie programe de subvenţionare de la bugetul statului pentru a suplimenta fondurile mai mici şi se acordă gratuităţi pentru unele servicii, cum ar fi cele de asistenţă medicală. Din punct de vedere psihologic, sunt importante preocupările tot mai frecvente pentru organizarea plăcută, confortabilă a timpului şi organizarea unor forme în care persoanele în vârstă să realizeze activităţi ce se finalizează cu producerea unor obiecte care să le aducă un venit suplimentar. Instituţiile pentru bătrâni au în atenţie organizarea de programe culturale, artizanale şi, în genere, activităţi ocupaţionale care se pot finaliza sau nu cu produse concrete.

Autoevaluare

1. **Comentaţi atitudinile manifestate în diferite perioade de timp faţă de oamenii din vârsta a treia.**

2. **Analizaţi elementele de stabilitate şi de regres psihofizic.**

3. **Explicaţi şi apreciaţi nevoia de protecţie socială în societatea modernă.**

CAPITOLUL XIII

STAGIUL TERMINAL

Pe măsură ce omul înaintează în vârstă, se centrează tot mai mult pe ideea stagiului terminal, dat fiind faptul că, pe de o parte, moartea este concepută ca un fenomen natural, iar pe de altă parte, expectaţia obiectivă şi subiectivă de viaţă tinde să se dilate. Oricum, apare în multe cazuri o teamă de moarte care provoacă o stare de nelinişte. În fapt, anxietatea faţă de moarte se constituie încă din adolescenţă când ideea respectivă se accentuează prin pierderea unor rude apropiate, a părinţilor etc. Mediul de viaţă, atmosfera şi climatul afectiv influenţează sistemul atitudinal al bătrânului faţă de moarte.

Deşi puţin cercetat, stagiul terminal poate fi împărţit astfel: moartea biologică, moartea psihologică şi moartea socială.

Moartea biologică se concretizează în procese fiziologice şi anatomice de degradare progresivă ce duc la sistarea funcţionalităţii organismului. Se ştie că nu toate organele şi sistemele din organism mor deodată. În principal, moartea biologică se produce prin încetarea bătăilor inimii, a activităţii electrice a creierului şi respiraţiei.

Ca urmarea a progreselor din medicină, există în prezent mijloace tehnice prin care se reuşeşte să se împingă moartea biologică dincolo de limita naturală şi să se prelungească viaţa o perioadă de timp.

Aspectul omului decedat impresionează adeseori. La unii se constată o fizionomie mai puţin plăcută, dar la cei mai mulţi se instalează o relativă seninătate. Totuşi, masca muribunzilor este tragică ca urmare a tensiunii şi chiar a unor dureri fizice. Cercetările efectuate menţionează opinii diferite cu privire la durerea din ultimele momente. După unii autori, durerile fizice devin extrem de puternice, iar alţii consideră, dimpotrivă, că în fazele finale se instalează un fel de stare euforică, deoarece suferinţele sunt anulate de moartea diferitelor organe. În fine, a treia categorie de autori consideră că sensibilitatea se diminuează treptat pentru că şi degradarea se produce treptat.

Moartea psihologică se exprimă prin disoluţia comportamentului, a conştiinţei de sine şi a relaţiilor cu cei din jur. Fenomenele de comă confirmă aceste aspecte cu care ocazie are loc o dezintegrare a activităţii psihice de ansamblu. Există muribunzi care fac eforturi enorme de a-şi conserva identitatea şi integritatea conştiinţei, în timp ce alţii presimt moartea şi au momente de luciditate cu exprimarea unor dorinţe finale şi cu accentuate note de resemnare.

Moartea socială cuprinde înregistrarea morţii, înmormântarea, rezolvarea moştenirii materiale şi spirituale a celui sau a celei ce a murit, ritualuri funerare, comemorări şi reculegeri.

Acest aspect este determinat social şi ca atare foarte diferit în diferite zone culturale. Există credinţa că „omul moare aşa cum a trăit", ceea ce semnifică integrarea acestei etape în lanţul vieţii.

Dintr-o altă perspectivă, se poate vorbi de moartea neaşteptată, provocată de un eveniment neprevăzut (accident) şi care întrerupe cursul vieţii prematur, moartea intenţionată, când persoana îşi pune capăt zilelor (suicid), moartea neintenţionată provocată de unele boli fatale şi moartea subintenţionată, la care individul contribuie direct, într-un anumit timp (prin consum de alcool, droguri etc.).

În fapt, oamenii trăiesc în memoria celor din jurul lor, prin ceea ce fac şi prin ceea ce spun, prin artă, prin copii şi prin operele lor.

Problematica omului, şi mai ales a celui în vârstă, nu poate fi despărţită nici de acţiunile de excepţie ale acestuia, acţiuni efectuate în scopul autodistrugerii sale. La baza acestui fenomen stau o serie de modificări petrecute în sfera biologică şi psihologică pe care individul le trăieşte în mod dramatic şi care duc la instalarea unor stări anxioase, de frustraţie, de depresie psihică, de melancolie, de dereglare a *echilibrului* în planul comportamental şi al personalităţii. Situaţiile respective pot duce la sinucidere care impresionează mai mult decât „moartea obişnuită" prin dramaticul actului în sine. Există, în prezent, preocupări tot mai insistente pentru înţelegerea şi prevenirea suicidului. Etimologia cuvântului provine de la latinescul „sui", care este echivalent cu sine şi „caedere" ce se traduce cu a ucide.

În decursul timpului, din motive religioase, morale şi sociale, s-au manifestat atitudini diferite faţă de cei care recurgeau la un asemenea act. Astfel , în vremurile cele mai vechi se considera că viaţa merită să fie trăită cu toate dificultăţile prin care trece omul. Dar în Grecia şi Roma antică, suicidul era acceptat ca alternativă la viaţa mizeră sau la cea care nu reuşea să se ridice la un nivel onorabil. Platon recomanda pentru cei ce comit suicid o înmormântare sumară şi în locuri aparte, iar Aristotel aprecia suicidul ca pe un act criminal ce trebuie pedepsit. Bazat pe ideea de libertate a individului, Seneca *considera că fiecare poate alege între moarte şi viaţă*. Odată cu răspândirea creştinismului, numărul de sinucideri a crescut ca urmare a aspirării la statutul de martir sau sfânt, iar literatura consemnează cazuri de suicid în grup a prizonierilor sau a fecioarelor care îşi curmau viaţa pentru a evita căderea în mâna duşmanului. Sunt cunoscute cazurile a „sute de fecioare", din oraşul grecesc Milet, ale celor peste 960 de evrei ce apărau Mosada care au preferat moartea în locul ruşinii sau celor peste 900 de credincioşi din Guyana, care, în 1978, s-au sinucis la cererea lui Jim Jones, conducătorul sectei respective. În zilele noastre, au apărut servicii specializate şi organizaţii caritabile care au drept scop prevenirea actului suicidar şi acordarea de

asistenţă psiho-medicală persoanelor ce sunt tentate să recurgă la o asemenea situaţie.

Concomitent cu aceste preocupări de ordin practic, au apărut tot mai multe studii care încearcă să explice, ştiinţific, acest fenomen şi să elaboreze strategii pentru evitarea lui. Din această perspectivă, un impuls al cercetării a fost dat de către Freud care considera că deprimarea omului îşi are originea în ura faţă de obiectul inaccesibil al dragostei sale care generează şi ura faţă de propria sa persoană. Studiile lui Durkheim, Beck, Menninger etc. analizează motivaţia care determină situaţia de suicid şi încearcă chiar clarificări ale acestui act. Majoritatea autorilor menţionează faptul că suicidul se poate datora unei patologii morbide, a consumului de alcool, de droguri şi mai ales depresiei pe seama căreia se pun 50-70% din cazuri. Apartenenţa subiectului la un anumit sex are o anumită importanţă pentru frecvenţa şi metodele folosite în comiterea actului suicidar. Din statisticile efectuate, rezultă că bărbaţii comit suicidul de trei ori mai frecvent decât femeile deşi acestea atentează mult mai des la propria viaţă. Diferenţa se datorează faptului că femeile folosesc metode care le oferă şanse mai mari de a fi salvate (ingerarea de medicamente, consum de alcool, tăierea venelor), în timp ce bărbaţii apelează la procedee radicale (spânzurarea, arme de foc, sărirea de la înălţime). Raportând fenomenul la vârstă, se constată că la bărbaţi frecvenţa suicidului creşte odată cu vârsta şi este mai accentuat după 45 de ani, iar la femei incidenţa este mai mare în jurul vârstei de 55 de ani, după care are loc o scădere. Rata cea mai mare a suicidului se întâlneşte la persoanele de peste 75 de ani.

Modificărilor anatomice, fiziologice şi psihologice, specifice senectuţii, li se asociază trăirile legate de pensionare ce produc o stare emoţională care este incompatibilă cu un comportament echilibrat. Intervenţia psihologului poate determina o percepere a situaţiei şi prin intermediul psihoterapiei, persoanele din vârsta a treia manifestând disponibilităţi pentru instalarea unei vieţi echilibrate şi armonioase care duce la conservarea dorinţei de a trăi.

Autoevaluare

1. **Definiţi stagiul terminal.**

2. **Descrieţi formele prin care se concretizează stagiul terminal.**

3. **Comentaţi trăirea stagiului terminal la vârstele înaintate.**

CAPITOLUL XIV

CONDIŢII BIO-PSIHO-SOCIALE ALE DEVENIRII UMANE

Aşa cum am văzut, încă din perioada de debut a vieţii, fiinţa umană creşte, se dezvoltă, se maturizează, evoluează sub influenţa unor condiţii de natură biologică, psihologică şi socială ce acţionează asupra sa transversal (pe perioade limitate de timp) şi longitudinal (pe perioade mai lungi de timp sau pe toată durata vieţii). Aceste condiţii pot fi favorabile, când stimulează întreaga evoluţie şi nefavorabile sau relativ favorabile, când determină structuri limitate sau chiar cu caracter restrictiv pentru conturarea caracteristicilor umane. Evaluarea acestor condiţii, a calităţii lor, se face în raport de contextul concret în care se află omul, dar şi în raport de modalităţile de recepţionare şi de structurare a particularităţilor ce îl definesc pe om.

Aşadar, pe tot parcursul existenţei sale, omul traversează schimbări, transformări şi prefaceri, concretizate în *evoluţia biologică*, ce privesc modificările fizice, morfologice şi biochimice, în *evoluţia psihică* ce duc la cristalizarea şi transformarea întregii activităţi psihice şi în *evoluţia socială* tradusă în structurarea conduitelor de adaptare faţă de normele mediului social. În felul acesta, se poate sublinia unitatea evoluţiei individului din perspectivă bio-psiho-socială. Omul normal se realizează printr-o

dezvoltare de la simplu la complex, ca urmare a faptului că fiecare acumulare este o condiţie a unor achiziţii superioare, iar în fiecare stadiu se pregătesc condiţiile stadiului următor astfel încât maturizarea bio-psiho-socială se finalizează cu o dezvoltare complexă a personalităţii. Între factorii biologici, psihologici şi sociali, apar interacţiuni şi interdependenţe care determină salturi calitative şi cantitative, din perspectivele enumerate, cu un înalt grad de specificitate pentru perioada sau stadiul ce îl traversează fiecare individ. Dominarea tipului de condiţii se raportează şi la vârsta cronologică şi la nivelul experienţelor dobândite până la un moment dat. Astfel, la vârstele mici factorii biologici imprimă un ritm alert, sau pot limita modul cum se structurează funcţiile psihice; în adolescenţă, tinereţe şi maturitate preponderent devin factorii psihologici şi sociali prin care se valorifică nivelul acumulărilor biologice, iar în vârstele de trecere spre şi în bătrâneţe factorii biologici încep din nou să-şi pună amprenta asupra capacităţilor de adaptare din unghiul psihosocial. În acelaşi timp, modificările sau conturul palierului psihologic şi social, pot dimensiona evoluţia biologică prin susţinerea acesteia sau, dimpotrivă, pot limita unele condiţii potenţiale.

Din această perspectivă, remarcăm că ceea ce caracterizează în ansamblu omul este dezvoltarea biologică şi mai cu seamă psihică şi socială pe tot parcursul vieţii sale. Regresele specifice vârstei a treia sunt, adeseori, suplinite de experienţele de viaţă, de acumulările şi conduitele exersate şi concretizate în deprinderi, obişnuinţe, de structurile de personalitate elaborate prin continue acomodări la situaţiile concrete. În ansamblu, *dezvoltarea psihică* semnifică un proces continuu de transformări cantitative şi calitative în care este antrenat întregul palier al proceselor, funcţiilor şi caracteristicilor planului psihologic ce duc la structuri psihocomportamentale diferenţiate şi adaptate contextului în care se desfăşoară. În această situaţie, omul îşi valorifică experienţa acumulată şi potenţialul specific, reuşind să-şi dimensioneze identitatea proprie şi definitorie. Din toate acestea rezultă o *dezvoltare socială* caracterizată printr-un grad mai mare de stabilitate până în stagiul terminal, deoarece tocmai aceasta a făcut posibilă diferenţierea fiinţei umane de toate

celelalte fiinţe şi a permis dobândirea unor statute şi roluri proprii omului.

În procesul dezvoltării umane se conturează seturi ale achiziţiilor biologice, psihologice şi sociale în care factorii ce-i influenţează pot fi caracterizaţi ca bidimensionali căci ei sunt de provenienţă externă şi internă atât prin conţinut, cât şi prin modul de structurare. În literatura de specialitate, psihologică şi pedagogică, aceşti factori cu caracter bidimensional şi cu ramificaţii în sfera bio-psiho-socială sunt formulaţi prin conceptele de ereditate, mediu şi educaţie.

Ereditatea este definită ca o însuşire biologică valabilă pentru toate fiinţele când caracteristicile naturale se transmit de la o generaţie la alta prin mecanisme genetice. Conţinutul moştenirii genetice (genotipul) este dimensionat de cantitatea genelor care prefigurează, din perspectivă interioară, modul cum se instalează şi funcţionează o serie de particularităţi. Conţinutul genotipului este influenţat de mediu, dând naştere la fenotip şi astfel se conturează efectele ce le manifestă fiecare individ. Încă de la naştere, fiinţa umană este înzestrată cu însuşiri bio-fizice ce caracterizează specia umană şi care se evidenţiază în structura şi organizarea diferitelor organe, aparate, sisteme, a organismului în ansamblu ce dau o anumită calitate adaptării la mediul extern. Din punct de vedere ereditar, se desprind însuşiri individuale începând de la greutatea corporală, conformaţia diferitelor părţi ale corpului, ale organelor, structura grupelor sanguine, structura sistemului nervos, ale analizatorilor şi terminând cu construcţii predispozante ce vor imprima un anumit curs instalării unor modalităţi de adaptare supuse palierului psihic şi social. Numai aparent, ereditatea se limitează la creşterea şi maturizarea organelor sau funcţiilor adiacente, dar în realitate ea îşi pune pecetea asupra capacităţilor organismului, din punct de vedere biologic pentru a face faţă la condiţiile mediului exterior. De aici rezultă că ereditatea este o premisă pentru dezvoltarea psihică şi socială a individului şi influenţează, într-o anumită măsură, modul cum se structurează caracteristicile respective, dar calitatea acestora, întinderea şi profunzimea lor, complexitatea şi gradul de specia-

lizare aparţin, în bună măsură, determinărilor mediului şi educaţiei. De astfel, cu cât avem de-a face cu funcţii mai complexe (gândire, imaginaţie, memorie creatoare, abstractă, voinţă etc.) cu atât amprenta mediului şi educaţiei mijloceşte potenţialitatea ereditară şi organizează nemijlocit seturile formative ale acestor caracteristici. Ereditatea creează anumite disponibilităţi care se valorifică, mai mult sau mai puţin, sub influenţa mediului înconjurător. Ereditatea nu poate fi apreciată ca fiind fatală şi nu se poate predetermina, indiferent de mediu, evoluţia omului. Dar nici mediul nu poate forma disponibilităţi acolo unde nu există de la naştere condiţii care să permită o anumită calitate a evoluţiei acestora. Ereditatea este implicată în modul cum se conturează toate caracteristicile şi în primul rând a celor fizice, dar mediul şi educaţia capătă importanţă esenţială în constituirea capacităţilor intelectuale şi a dispoziţiilor morale.

Oricât de clare ni s-ar părea lucrurile, rămân totuşi unele întrebări la care se poate răspunde cu dificultate sau incomplet. Astfel, este de precizat raportul dintre ereditate şi mediu pentru a pune în evidenţă diferenţele interindividuale, diferenţele dintre grupuri pe criterii sociale, culturale, etnice, locul acestor factori în dezvoltarea unor funcţii psihice, a inteligenţei mai cu seamă etc. O serie de autori au considerat că se pot elucida aceste probleme pornind de la analiza dezvoltării indivizilor ce sunt în relaţie de diferite grade de rudenie (părinţi-copii, fraţi, surori, rude apropiate). În acest context, studiul gemenilor pare a fi cel mai productiv. Cele două categorii de gemeni, *monozigoţi* care sunt identici şi se dezvoltă dintr-un singur ovul fertilizat având la o zestre genetică identică; diferenţele dintre ei sunt puse, în principal, pe seama mediului, în timp ce gemenii *dizigoţi* se formează din două ovule fertilizate separat şi copiii seamănă cu ambii părinţi.

S-a constatat că în cazul gemenilor monozigoţi sunt mai multe asemănări şi corelaţiile între dezvoltarea diferitelor funcţii psihice este mai crescută ceea, ce semnifică o mai mare asemănare genetică. Cu toate acestea, unii specialişti manifestă serioase rezerve în legătură cu dominarea factorului ereditar în dezvoltarea intelectului şi, în general, a diferenţelor

psihice dintre copii. Dintre aceştia, Kamin (1974) şi Herman (1984) arată că studiile desfăşurate pe gemeni nu sunt reprezentative, lotul subiecţilor fiind prea redus şi nereprezentativ, că chiar atunci când gemenii monizigoţi sunt crescuţi în familii diferite, mediul de viaţă este foarte asemănător pentru că, de obicei, acestea sunt într-o relaţie de rudenie apropiată ş.a.[87]

Din perspectiva abordării noastre, ni se pare că analiza unitară a factorilor ereditari şi de mediu ne duce la evidenţierea notelor specifice ale diferenţelor dintre oameni, dar trebuie subliniat că dintr-un asemenea demers nu poate lipsi variabila de timp şi de vârstă, când acţiunea factorilor respectivi este considerată pentru a remarca diferenţele interindividuale şi de grup ale subiecţilor cercetaţi.

Mediul este mai direct legat de devenirea umană, în ansamblu, deoarece el este cel ce oferă condiţiile pe baza cărora se construiesc şi se restructurează modelele psihologice şi sociale. Mediul cuprinde, în fapt, condiţiile naturale şi sociale, materiale şi culturale, totalitatea factorilor înconjurători cu acţiune directă sau indirectă, organizată sau spontană. În raport de calitatea acestora zestrea biologică este valorificată mai mult sau mai puţin. În realitate, mediul oferă situaţii concrete de viaţă, modele de învăţare şi experimentale, tipologii comportamentale, tipologii de acţiune, de comunicare, de manifestare etc., care facilitează sau frânează evoluţia social psihică a individului. Mediul este constituit dintr-o latură fizică ce înglobează toate elementele materiale – climă, hrană, altitudine – ce influenţează în mod nemijlocit organismul şi indirect psihismul şi o latură a mediului educativ constituit din familie, şcoală şi societate. În literatura de specialitate s-a încercat desprinderea unor tipuri umane cu evidenţierea comportamentelor specifice ce iau naştere prin acţiunea mediului geografic, cu referiri concrete asupra specificului omului de la munte, a omului de la câmpie, a omului de la mare. Şi mai pertinent este descris tipul nordic cu calificative de raţionalitate, seriozitate şi o oarecare

[87] Birch, A., Hayward, S., *Diferenţe interindividuale*, Bucureşti, Ed. Tehnică, 1999, p. 43-44.

melancolie comparativ cu tipul meridional ce posedă o inteligenţă avidă şi cu comportamente expansive, dar fără o perseverenţă prea mare. Totuşi, trebuie subliniat că aceste diferenţieri comportă un grad mare de hazard dat fiind faptul că evoluţia omului nu poate fi desprinsă de complexitatea socială ce îl influenţează. Dacă vom lua în consideraţie şi un alt element şi anume profesiunea, vom înţelege că evaluarea individului trebuie făcută în funcţie de întregul complex de factori care îl metamorfozează şi-i structurează personalitatea pe direcţii relativ bine definite.

Educaţia se constituie ca o modalitate a factorului de mediu ce intermediază modul organizat, conştient şi dirijat de acţiune asupra individului şi a valorificării potenţialului său biologic. Educaţia se constituie, din acest unghi de vedere, ca un factor determinant al devenirii umane mai cu seamă din perspectivă psiho-socială. Calitatea influenţelor educative este determinată şi de acţiunea acesteia încă din perioadele timpurii şi menţinerea stabilităţii ei cu luarea în consideraţie a particularităţilor psiho-individuale pe tot parcursul existenţei umane. Educaţia devine importantă încă din prima zi de naştere ca apoi familia, mama mai ales, să circumscrie relaţiile comunicaţionale şi afective, creând astfel noi condiţii de acţiune a educatorului, prin modalităţi organizate şi conştientizate în vederea structurării principalelor particularităţi ale personalităţii copilului, pentru a se putea adapta la cerinţele de învăţare, de activitate, de integrare.

Evoluţia individului se realizează după legităţi proprii în care ereditatea, mediul şi educaţia se constituie ca mecanisme de influenţare ce îşi pun pecetea asupra devenirii umane. Aceşti factori se realizează prin intermediul activităţilor ocupaţionale, imprimând o anumită calitate şi structură nu numai procesului ca atare, dar şi structurilor de personalitate ale individului. Activităţile ocupaţionale, la început cele ludice, apoi cele de învăţare şi de muncă, de influenţare socio-culturală concretizate în asimilări şi interiorizări dau conţinut vieţii psihice şi organizează modalităţile de raportare socială. *Dezvoltarea intelectuală, afectivă, volitivă, morală* este în raport de permea-

bilitatea şi receptivitatea subiectului faţă de aceste activităţi şi se realizează prin continue achiziţii psihice din exterior spre interior. Din toate aceste activităţi omul învaţă, indiferent de vârsta sa şi îşi elaborează noi mecanisme, superioare celor anterioare, prin care acţionează. Ca urmare a calităţii *învăţării* şi a cantităţii ei dezvoltarea se află într-un proces permanent de transformări în care salturile sunt mai evidente în perioadele copilăriei şi ale tinereţii. Dar şi calitatea învăţării depinde, la rândul ei, de nivelul dezvoltării individului.

Prin învăţare se însuşesc, se achiziţionează cunoştinţe şi modalităţi de acţiune care permit rezolvarea problemelor şi adaptarea la situaţiile ivite. Prin aceasta, se beneficiază atât în plan intern, cât şi în plan extern ajungându-se la un anumit nivel al dezvoltării psihice. *Aprecierea nivelului dezvoltării psihice a subiectului se face în funcţie de indicele maturizării şi dezvoltării psiho-intelectuale şi în funcţie de indicele maturizării şi dezvoltării psiho-sociale.* Ca urmare, pe baza acestor indicatori se fac evaluări asupra capacităţilor de integrare în activitate şi asupra comportamentelor previzibile în diverse situaţii. Aceste aprecieri se finalizează cu circumscrierea elementelor constitutive ale particularităţilor formative pentru subiectul respectiv. Ele se concretizează în particularităţile de vârstă şi în particularităţile individuale care exprimă deosebirile marcante dintre două sau mai multe persoane. Cunoaşterea acestor particularităţi *prezintă importanţă nu numai psihologică, dar şi pedagogică* pentru a putea adopta strategiile educaţiei şi instruirii la nivelul evoluţiei subiecţilor.

În tot acest context, indiferent că este vorba de acţiune sau de evaluare, trebuie să se ţină seama şi de vârsta cronologică a individului. În ştiinţele psiho-pedagogice moderne se insistă pe faptul că şi din punct de vedere cantitativ, cât şi calitativ copilul diferă de adult. Pe bună dreptate, Claparède remarca faptul că, în studiul copilului, nu trebuie plecat de la adult pentru că "aplicarea criteriilor psihologiei adultului este un procedeu steril pentru ştiinţă şi periculos pentru practica pedagogică". Copilul nu se reduce la ideea unui adult în miniatură, cu o sumedenie de defecte ce trebuie corijate, ci posedă

însuşiri specifice legate de vârstă şi ele se vor transforma, în raport de condiţiile bio-psiho-sociale. Evoluţia copilului spre maturitate se produce în etape, cu salturi calitative şi cantitative, cu transformări de ordin biologic şi psihologic proiectându-l ca un *adult în devenire*. Aşa cum precizează Wallon, tratarea copilului trebuie să se facă în funcţie de succesiunea etapelor de vârstă, căci ele dau, pe de o parte, unitatea fiinţei umane, iar pe de altă parte, semnifică transformările produse în cursul evoluţiei sale. Psihologia genetică a încercat să răspundă acestui deziderat, valorificând interrelaţiile ce se stabilesc în ordine cronologică şi modificările psihologice concretizate în elaborarea comportamentelor. Indiferent că este vorba de psihologia adultului sau de psihologia copilului, ele nu trebuie să depăşească cadrul de analiză şi referinţă a proceselor definitorii pentru om şi concretizate în etapele evoluţiei sale. Aceasta înseamnă aprecierea a ceea ce este comun pentru copii sau pentru adulţi, independent de ceea ce au ei specific, dar şi aprecierea variaţiilor ce se pot produce de la un subiect la altul în cadrul aceluiaşi grup printr-o raportare la funcţiile esenţiale ce îl diferenţiază de ceilalţi. Sesizarea variabilităţii individuale nu exclude considerarea caracteristicilor ce aparţin tipologiilor umane.

Învăţarea nu se reduce numai la achiziţii şi interiorizări ale factorilor externi căci ea reprezintă în acelaşi timp un tip de comportament. Aceasta presupune manifestarea unor reacţii variate în raport cu o activitate sau alta şi totodată o perfecţionare continuă a conduitelor noastre, cum sunt şi formele de acţiune care nu duc expres la învăţare neînregistrându-se, neapărat, comportamente superioare celor manifestate anterior. Calitatea învăţării se apreciază după disponibilităţile comportamentale produse de individ în situaţiile complexe, după nivelul adaptării şi integrării sale noilor modalităţi ivite. Comportamentele inadaptate sau dezadaptate pun în discuţie nu numai starea de normalitate sau de anormalitate, ci şi calitatea influenţelor exercitate asupra indivizilor, condiţiile favorabile sau mai puţin favorabile ale eredităţii, ale mediului şi ale educaţiei. Inadaptarea poate fi recuperată şi compensată printr-o reorganizare a influenţelor exercitate şi crearea unui cadru de

desfăşurare şi afirmare a subiectului care să-i permită valorificarea maximă a potenţialului său caracteristic. Tocmai din această perspectivă activităţile ocupaţionale, organizate şi dirijate, îşi pot atinge scopul numai dacă factorii bio-psiho-sociali sunt consideraţi în funcţie de toate condiţiile în care trăieşte, acţionează şi se formează fiecare individ. Tipul de relaţii şi tipul fundamental de activitate constituie parametrii fundamentali în raport de care evoluează fiecare individ. Aceşti parametri cuprind şi condiţiile determinismului social şi cultural-ideologic sub influenţa cărora se dezvoltă personalitatea umană. La început, personalitatea se structurează progresiv, căpătând din ce în ce mai mult noi dimensiuni ajungând la formarea conduitelor complexe şi echilibrate în care creaţia şi autodeterminarea exprimă nivelul cel mai înalt al disponibilităţii persoanei.

În evoluţia şi dezvoltarea psiho-fizică intervin tot felul de condiţionări din ce în ce mai complexe care se finalizează, pe de o parte, cu îmbogăţirea vieţii interioare, iar pe de altă parte, cu elaborarea de conduite prin care se exprimă personalitatea umană. Atât vârsta psihologică, cât şi vârsta cronologică, fără să coincidă în totalitate, se constituie ca repere din punctul de vedere al maturizării psihologice şi sociale. Vârsta cronologică are un caracter mai constant, fiind relativ egală pentru toţi cei născuţi în perioada respectivă în care raportările la complexul biologic sunt deosebit de active în timp ce vârsta psihologică facilitează o diferenţiere mai fermă între diferitele persoane cu specificarea unui avans sau a unui retard în dezvoltare. Prin aceste raportări se poate evalua complexitatea personalităţii şi a comportamentelor ce o caracterizează cu evidenţierea celor mai semnificative elemente ce intră în stratificarea psihismului. Viaţa psihică a omului se formează şi se dezvoltă, aşadar, la confluenţa dintre activitate şi condiţiile bio-psiho-sociale ce îl influenţează de la naştere pe tot parcursul vieţii. Procesul este viu şi complex şi se finalizează în matriţe ale evoluţiei şi dezvoltării psihice a omului.

Autoevaluare

1. Discutaţi relaţia dintre evoluţia biologică, cea psihică şi cea socială.

2. Descrieţi rolul eredităţii şi al mediului în devenirea umană.

3. Apreciaţi valoarea educaţiei prin raportarea la vârsta cronologică.

CAPITOLUL XV

FIŞA DE CUNOAŞTERE ŞI EVALUARE A COPILULUI

OBIECTIVELE FIŞEI DE CUNOAŞTERE ŞI EVALUARE A COPILULUI

Fişa este destinată studenţilor în psihologie, psihopedagogie specială şi ştiinţele educaţiei, specialiştilor şi cadrelor didactice care doresc să cunoască şi să evalueze potenţialul şi nivelul de dezvoltare a copilului. În acelaşi timp, fişa oferă un bun prilej de aplicare a cunoştinţelor în domeniul practic şi de exersare a aptitudinilor de evaluare a subiectului, prin mijloace de psihodiagnoză. Un asemenea demers este necesar şi pentru copil, deoarece întregul proces instructiv-educativ poate fi mai bine adaptat la particularităţile sale psihoindividuale, oferă familiei şi şcolii posibilitatea unor intervenţii bazate pe cunoaşterea specificului activităţii psihice şi a ritmului propriu de evoluţie a personalităţii acestuia.

Fişa poate fi aplicată, în vederea cunoaşterii şi evaluării, începând cu sugarul şi terminând cu adolescentul din liceu, indiferent de tipul de instituţie în care aceştia sunt încadraţi: grădiniţe, şcoli obişnuite (de masă), centre de plasament, şcoli speciale, şcoli profesionale, licee etc., deoarece este structurată

sub o formă unitară şi concisă pentru cunoaşterea copiilor, evidenţierea unor parametri ce indică evoluţia în timp şi dezvoltarea actuală a subiectului analizat.

Din punct de vedere practic, o astfel de fişă imprimă unitate acţiunii de psihodiagnoză şi este menită să evite erorile în reliefarea specificului psihocomportamental de către specialiştii din unităţi de învăţământ diferite. Utilitatea fişei rezultă şi din aceea că, pe parcursul procesului instructiv-educativ, unii copii parcurg forme de şcolarizare şi de educaţie diferite de la un timp la altul sau, din motive diferite, sunt transferaţi la alte colectivităţi, ceea ce impune cu şi mai multă tărie adoptarea unor criterii unitare în cunoaşterea şi evaluarea subiecţilor.

Fişa este organizată sub forma unui caiet, pentru a putea fi mai uşor folosită şi completată (în mod direct), astfel încât ea să reprezinte o oglindă a vieţii şi evoluţiei copilului, ce se finalizează cu recomandări, atât pentru condiţii de mediu favorabile, cât şi pentru condiţii de mediu nefavorabil, critic în care se poate afla subiectul la un moment dat. Pentru a creşte gradul de încredere şi de precizie, fiecare secvenţă din fişă se completează pe baza observaţiilor nemijlocite, prin aplicarea unor probe psihologice adecvate, dar şi prin obţinerea unor date cu privire la comportamentul şi activitatea copilului – în procesul instructiv-educativ – de la cadrele didactice care îşi desfăşoară activitatea cu acesta. Pentru secvenţele referitoare la caracteristicile organo-funcţionale şi medicale, poate fi consultat medicul, fişa medicală şi valorificate informaţiile obţinute de la părinţi sau rude cu privire la evoluţia copilului, din perspectiva amintită. Cu cât sunt aplicate mai multe probe şi cu cât sunt desfăşurate observaţii variate asupra activităţilor copilului, cu atât se pot obţine informaţii mai complexe despre fiecare structură psihică în parte. Orice metodă psihologică folosită este menită să lărgească aria cunoaşterii şi evaluării copilului, având, totodată, semnificaţia unui demers complex. În acest context, este nevoie să se aibă în vedere:

– tipurile principale de activitate ale copilului, raportate la nivelurile de vârstă cronologică şi mentală;

– tipurile de relaţii stabilite de copil în colectivitate (cu semenii de aceeaşi vârstă sau cu adulţii);

– tipurile de cerinţe formulate faţă de copil şi posibilităţile acestuia de a le face faţă în mod adecvat, tipurile de atitudini şi de implicare a copilului în rezolvarea unor sarcini practice sau teoretice;

– modalităţile de acţiune practică sau/şi mentală prin care copilul reuşeşte să depăşească dificultăţile ivite în rezolvarea unor probleme;

– modalităţile de elaborare a unor comportamente adaptative în situaţiile conjuncturale şi cele stabile;

– semnificaţia progresului realizat în timp şi prin forme specifice de influenţare psiho-educative;

– nivelul atins în plan psihic, în raport cu vârsta cronológică şi comparativ cu subiecţii de vârstă similară;

– stadiul socializării şi implicării subiectului în comunitatea din care face parte;

– nivelul integrării în comunitate şi aportul subiectului în coeziunea grupului, în determinarea creativităţii acestuia ş.a.m.d.

Fişa este organizată pe 7 (şapte) secvenţe mari, fiecare din acestea cuprinzând o serie de elemente definitorii pentru caracteristicile de bază ale activităţii psihice, începând cu cele mai simple şi terminând cu cele complexe, caracteristici care definesc personalitatea subiectului. Imaginea generală ce se obţine despre subiect, pe baza completării fişei, trebuie să permită nu numai cunoaşterea şi evaluarea acestuia, ci şi să creeze posibilitatea unei prognoze şi a unor recomandări pentru evoluţia din stadiile de vârstă viitoare.

SECŢIUNEA I

DATE GENERALE CU PRIVIRE LA COPIL ŞI LA FAMILIA DIN CARE FACE PARTE

1. Numele şi prenumele: _____
2. Data naşterii: anul _____ luna _____ ziua _____
   locul _____
3. Sexul: _____
4. Data înscrierii în grădiniţă: _____
5. Numele tatălui: _____
   Numele mamei: _____
6. Vârsta tatălui: _____ Vârsta mamei: _____
7. Profesiunea tatălui: _____
   Profesiunea mamei: _____
8. Locul de muncă al tatălui: _____
   Locul de muncă al mamei: _____

SITUAŢIA FAMILIARĂ

9. Fraţi: _____
10. Surori: _____
11. Alţi membri ai familiei care locuiesc cu copilul: _____
    _____
12. Condiţii de locuit _____
    _____
13. Relaţiile dintre părinţi _____
    _____

14. Relaţiile dintre părinţi şi copii _____

_____

15. Atitudinea părinţilor faţă de problemele de educaţie ale copilului

_____

16. Relaţiile dintre părinţi şi colectivul de cadre didactice __

_____

17. Cine se ocupă de educarea copilului şi cât timp _____

_____

18. Atitudinea mamei faţă de unele dificultăţi pe care le prezintă copilul _____

_____

19. Metode şi procedee folosite de mamă în educarea copilului

_____

20. Date speciale semnalate de mamă cu privire la unele aspecte ale comportamentului copilului: somn, hrănire, curăţenie corporală, spiritul de ordine, comportarea în raport cu ceilalţi membrii din familie (fraţi, surori, unchi, mătuşi, bunici), dar şi cu privire la comportamentul copilului, când este despărţit temporar de părinţi, şi în legătură cu comportamentul faţă de evenimentele inedite (persoane străine, evenimente neaşteptate etc.)_____

_____

_____

_____

_____

SECŢIUNEA a II-a

DATE CU PRIVIRE LA STAREA SĂNĂTĂŢII ŞI LA DEZVOLTAREA FIZICĂ A COPILULUI

(Se va completa de către medic sau de către specialist, după fişa medicală)

_____

_____

_____

SECŢIUNEA a III-a

DATE CU PRIVIRE LA DEZVOLTAREA ŞI PARTICULARITĂŢILE COMPORTAMENTULUI PREDOMINANT MOTOR ŞI ALE ACTIVITĂŢII FIZICE

1. Volumul şi varietatea mişcărilor: _____

_____

2. Tempoul şi ritmul mişcărilor, coordonare şi finalitate: _____

_____

3. Combinatorica mişcărilor, transferul mişcărilor: _____

_____

4. Lateralitatea în execuţia mişcărilor: _____

_____

5. Spontaneitatea şi iniţiativa în executarea mişcărilor: _____

_____

6. Învăţarea mişcărilor, plasticitatea în însuşirea de mişcări noi:

_____

_____

7. Sincinezii: _____

_____

8. Tipuri de mişcări mai frecvente: _____

_____

9. Abilităţi motorii: _____

_____

10. Tipuri de jocuri motorii: _____

_____

SECŢIUNEA a IV-a

DEZVOLTAREA COMPORTAMENTULUI ŞI ACTIVITĂŢII INTELECTUALE:

A) De tip senzorial–motor; B) de tip noţional–imaginativ;
C) de tip acţional–verbal

IV. A. a) De tip perceptiv-acţional obiectual sau verbal

1. Detectare: _____

_____

2. Identificare: obiecte cunoscute _____

_____

3. Recunoaştere: obiecte inedite _____

_____

4. Perceperea relaţiilor dintre însuşiri – integritatea imaginii:

_____

_____

5. Raportul dintre imaginea perceptivă şi denumirea ei: _____

_____

6. Raportul dintre imaginea perceptivă şi acţiunea cu obiectul – caracterul operant al percepţiei: _____

_____

7. Perceperea relaţiilor inter-obiectuale:

- spaţiale _____

_____

- temporale _____

_____

- cantitative _____

_____

8. Tipuri de percepţii predominante: _____

_____

9. Spirit de observaţie: _____

_____

10. Calităţi perceptive speciale: _____

_____

IV.A. b) De tip reprezentativ simbolic

1. Volum, completitudine: _____

_____

2. Corectitudine, claritate: _____

_____

3. Intuitivitate: _____

_____

4. Stabilitate: _____

_____

5. Operante: _____

_____

6. Generalizare, selectivitate, sistematizare: _____

_____

7. Raportul reprezentare – acţiune – cuvânt: _____

_____

8. Tipuri de reprezentări:

a. după analizatori _____

_____

b. statice _____

_____

c. cinetice _____

_____

d. de transformare – anticipative _____

_____

9. Forme specifice de reprezentări:

a. matematice _____

_____

b. cu privire la fenomene naturale _____

_____

c. cu privire la fenomene sociale _____

_____

d. cu privire la acţiuni, activitate _____

10. Jocuri de tip simbolic (imitative pe bază de reprezentări):

_____

IV.B.a) Limbajul

1. Volum, varietate: _____

_____

2. Semantica – înţelesul cuvintelor folosite: _____

_____

3. Fonaţie; consoane, grupuri de consoane, diftongi, triftongi:

_____

4. Structura gramaticală: alcătuirea de propoziţii – fraze acorduri gramaticale: _____

_____

5. Legătura limbaj – activitate:

- indicativ – verbale şi performanţe _____

_____

- stimulativ – verbale şi performanţe _____

_____

- verbalizarea acţiunii şi performanţei _____

_____

6. Forme de limbaj:

- solilocviu _____

_____

- dialog _____

_____

_____

• monolog – colectiv _____

_____

• monolog _____

_____

7. Expresivitatea verbală: _____

_____

8. Comunicare verbală, spontană, condiţii, împrejurări: _____

_____

9. Calităţi speciale: _____

_____

10. Transmiterea şi înţelegerea semnificaţiei: _____

_____

11. Tipuri de defecte de vorbire: _____

_____

IV.B.b). Gândirea

1. Volum de cunoştinţe:

• înţelegerea semnificaţiei _____

_____

• operante _____

_____

• cauzalitate şi relaţii _____

_____

_____

2. Tipuri de definiţii:

• enumerative _____

_____

• eliptice de gen proxim _____

_____

• cu gen proxim şi diferenţă specifică, cu caracter pragmatic _____

_____

• cu gen proxim şi diferenţă specifică _____

_____

• generale _____

_____

• abstracte _____

_____

3. Procese cu funcţii operatorii de gradul I:

• analiza _____

_____

• sinteza _____

_____

• generalizarea _____

_____

• comparaţia _____

_____

• sistematizarea _____

_____

• abstractizarea _____

_____

• concretizarea _____

_____

4. Procese cu funcţii operatorii de gradul II:

• reversibilitate _____

_____

• asociativitate _____

_____

• combinatorice _____

_____

• clasificări _____

_____

• serieri _____

_____

• grupări _____

_____

• incluziuni în clase _____

_____

5. Tipuri de noţiuni: _____

_____

6. Tipuri de judecăţi şi raţionamente: _____

_____

_____

7. Tipuri de înţelegere:

• concret – intuitivă _____

_____

• verbal – generalizată _____

_____

8. Tipuri de rezolvări de probleme:

• de soluţii – decizii _____

_____

• de modalităţi _____

_____

9.Tipuri de gândire: _____

_____

10.Calităţi speciale: _____

_____

IV. B. c) Imaginaţia

1. Conţinutul reprezentărilor de tip imaginativ: _____

_____

2. Intuitivitatea – plasticitatea: _____

_____

3. Formele imaginaţiei:

• reproductivă _____

_____

_____

• combinatorică _____

_____

• creatoare _____

_____

4. Formele de obiectivare:

• joc _____

_____

• produse ale activităţii _____

_____

• conduită _____

_____

5. Procedeele de construire a reprezentărilor imaginaţiei:

• *substituire* _____

_____

• adiţionare _____

_____

• augmentare – diminuare _____

_____

• *combinare* _____

_____

• creare de imagini noi _____

_____

6. Raportul real – ficţiune: _____

_____

_____

7. Tipuri de imaginaţie: _____

_____

8. Jocuri de imaginaţie: _____

_____

9. Calităţi speciale: _____

_____

IV.B.d). Memoria

1. Întipărirea, fixarea: _____

_____

2. Păstrarea, durata: voluntară _____

_____

involuntară _____

_____

3. Reproducerea: _____

_____

4. Recunoaşterea: _____

_____

5. Raportul memorie - limbaj – acţiune: _____

_____

6. Raportul memorie – afectivitate: _____

_____

7. Memorie imediată – îndepărtată: _____

_____

_____

8. Uitarea: _____

_____

9. Tipuri de memorie:

- senzorial – concretă _____

_____

- verbal – logică _____

_____

10. Calităţi speciale ale memoriei: _____

_____

IV.B.e) Atenţia

1. Orientarea: _____

_____

2. Concentrarea: _____

_____

3. Selectivitatea: _____

_____

4. Raportul atenţie – cuvânt: _____

_____

5. Raportul atenţie – activitate: _____

_____

6. Tipuri de atenţie: _____

_____

7. Relaţia atenţie – interes: _____

_____

8. Instabilitatea atenţiei: _____

_____

9. Jocuri de atenţie: _____

_____

10. Atenţia în învăţare: _____

_____

11. Calităţi speciale: _____

_____

SECŢIUNEA a V-a

DEZVOLTAREA ACTIVITĂŢILOR PRAXICE ŞI DE TIP ARTISTIC – CREATIV

V.A Deprinderi, obişnuinţe uzuale şi tehnice

1. Deprinderi de mânuire de obiecte uzuale, dispozitive: _____

_____

2. Deprinderi de acţiuni constructive din cuburi: _____

_____

3. Deprinderi de acţiuni constructive din alte materiale, materiale tehnice: _____

_____

4. Deprinderi igienice – obişnuinţe: _____

_____

5. Deprinderi de ordine – obişnuinţe: _____

_____

6. Abilităţi manuale practice: _____

_____

7. Abilităţi tehnice: _____

_____

8. Abilităţi de învăţare şi rezolvare de probleme: _____

_____

V. B. Înclinaţii, aptitudini creative

a. de tip artistic

1. Receptivitate perceptiv-imaginativă "personală" deosebită faţă de:

- armonia formelor _____

_____

- armonia volumelor _____

_____

- armonia proporţiilor _____

_____

- armonia mişcării _____

_____

- armonia culorilor _____

_____

2. Redarea cu uşurinţă şi fidelitate – uşurinţa în însuşirea tehnicii corespunzătoare :

- desen, practică _____

_____

• pictură, coloristică _____

_____

• modelaj, plastică _____

_____

• lipitură, colaj _____

_____

• construcţii – cuburi _____

_____

• plastica mişcărilor – dans _____

_____

• reproducerea unei melodii după şi fără note _____

_____

• abilităţi grafice _____

_____

3. Combinarea, imaginarea şi redarea într-o formă nouă originală:

• desen – grafică _____

_____

• modelaj - plastică _____

_____

• lipitură – colaj _____

_____

• construcţii – cuburi _____

_____

_____

• frază şi melodie muzicală _____

_____

• construcţia frazei şi caligrafia _____

_____

4. Perceperea, interpretarea, înţelegerea cu uşurinţă a unui desen, picturi, text scris: _____

_____

5. Raportul dintre interese şi atitudini: _____

_____

6. Atitudini deosebite ca germeni ai talentului: _____

_____

b. de tip actoricesc

1. Receptivitatea crescută şi sensibilitatea faţă de: trăirile sufleteşti ale personajelor din poveşti, ale oamenilor: _____

_____

2. Redarea cu uşurinţă, prin imitaţie şi imaginaţie, a unor stări sufleteşti, situaţii etc:

• gestică _____

_____

• conduită expresivă _____

_____

• mimică – pantomimică _____

_____

_____

• conduită verbală _____

_____

3. Transpunerea cu uşurinţă într-un personaj: _____

_____

4. Dominanta jocului de dramatizare: _____

_____

5. Raportul dintre interese şi aptitudini: _____

_____

6. Aptitudini speciale, germeni ai talentului: _____

_____

c. de tip literar

1. Receptivitatea şi sensibilitatea faţă de poezii, poveşti, discuri cu poveşti şi poezii: _____

_____

2. Redarea cu fidelitate şi uşurinţă a unor povestiri şi întâmplări trăite: _____

_____

3. Redarea originală, într-o formă inedită, a unor povestiri cunoscute şi întâmplări trăite: _____

_____

4. Crearea de povestiri şi poezii inedite: _____

_____

5. Uşurinţa şi bogăţia expresivităţii verbale în povestiri, poezii şi lecţii: _____

_____

6. Raportul interese – aptitudini: _____

_____

d. de tip tehnic – constructive

1. Receptivitatea şi înţelegerea, cu uşurinţă, a raporturilor spaţiale de mărime, a proporţiilor, a dispoziţiei spaţiale în volum şi plan: _____

_____

2. Receptivitatea şi înţelegerea, cu uşurinţă, a modului de funcţionare şi a dispoziţiei elementelor construcţiei (verticală – orizontală), a unor dispozitive tehnice simple: _____

_____

3. Uşurinţa de a-şi reprezenta riguros imaginea, mişcarea, transformarea unor elemente ale unei jucării, construcţii tehnice etc., a unui dispozitiv simplu, ca un tot: _____

_____

4. Uşurinţa şi rigurozitatea execuţiei, articularea acţiunilor de construcţie:

- planul mental al acţiunii _____

_____

- ordinea acţiunilor _____

_____

- rapiditatea, rigurozitatea _____

_____

- folosirea corectă a materialului _____

_____

5. Raportul interese - aptitudini: _____

_____

6. Jocuri de construcţie, dominante şi aptitudini tehnice: _____

_____

_____

V. C Aptitudini matematice

1. Perceperea, reprezentarea şi înţelegerea cu uşurinţă a relaţiilor cantitative, numerice, spaţio-dimensionale (mulţimile, submulţimile de "obiecte, fenomene") _____

_____

_____

2. Operarea facilă cu raporturile de mai sus _____

_____

3. Abstractizarea cu uşurinţă a acestor raporturi _____

_____

4. Operarea facilă cu simboluri abstracte – numerice _____

_____

5. Raportul interese – aptitudini _____

_____

6. Aptitudini speciale _____

_____

_____

SECŢIUNEA a VI-a

INTEGRAREA SOCIO-AFECTIVĂ A COPILULUI ŞI ÎNSUŞIRI ALE PERSONALITĂŢII

VI. A.Relaţiile socio-afective şi voliţionale

1. Receptivitatea şi reactivitatea socio-afectivă faţă de :

- normele de convieţuire în colectivitate – regim zilnic

_____

- activităţile instructiv – educative _____

_____

- evenimente stresante _____

_____

- rezultatele activităţii _____

_____

- anumite obiecte – jucării _____

_____

- de părinţi _____

_____

- de cadre didactice _____

_____

- de copii _____

_____

- de animale _____

_____

2. Reactivitatea emoţională:

- cu afecţiune _____
- cu bucurie _____
- cu plăcere _____
- cu însufleţire _____
- cu neplăcere _____
- recalcitrant _____
- plângăreţ – supărăcios _____
- indiferent _____
- refuz _____
- izolat _____
- fricos _____
- suspicios _____

3. Reactivitatea afectivă complexă şi de mai lungă durată:

- sentimentul curiozităţii _____
- sentimentul satisfacţiei şi admiraţiei _____
- sentimentul responsabilităţii _____
- sentimentul datoriei _____
- sentimentul "de cooperare" _____

4. Manifestarea şi conţinutul expresiei afective:

- adecvarea expresiei cu conţinutul trăirii _____
- varietatea, nuanţarea expresiei _____
- capacitatea de control şi stăpânire _____
- expresie mimică – pantomimică _____
- expresie verbală _____
- simularea _____

• expresivitate _____

_____

VI. B. Particularităţi ale voinţei manifestate în procesul de integrare, în colectivitatea de copii şi faţă de activitate:

• capacitatea de a acţiona în conformitate cu scopul - dirijat- spontan _____

_____

• capacitatea de a formula independent scopuri – în activităţile obligatorii – în activităţile de joc _____

_____

• capacitatea de a lua oportun decizii – selecţia mijloacelor adecvate _____

_____

• capacitatea de a aprecia corect dificultatea obstacolelor

_____

• capacitatea de efort voluntar – gradat în funcţie de obstacol _____

_____

_____

• capacitatea de a îndeplini, traduce în viaţă decizia (sarcina) _____

_____

_____

VI. C. Trăsături de caracter

1. Aptitudini faţă de activitate:

- respectul şi dragostea faţă de munca adultului _____

_____

- grija faţă de obiecte – ordine, protejarea obiectelor etc.

_____

- răspunderea faţă de sarcina primită _____

_____

- iniţiativa şi independenţa în îndeplinirea sarcinii _____

_____

- perseverenţa şi continuitatea în îndeplinirea sarcinii

_____

- disciplină _____

_____

- obişnuinţa de a îndeplini sarcinile _____

_____

2. Atitudinea faţă de adult şi semeni:

- respectul faţă de adult _____

_____

- admiraţie _____

_____

- sinceritate _____

_____

- "conformism" _____

_____

• baraje psihologice (necomunicativitate, negativism, sugestibilitate) _____

_____

• introvertit – extravertit _____

_____

3. Atitudinea faţă de sine:

• modestie _____

_____

• îngâmfare _____

_____

• lăudăroşenie _____

_____

• neîncredere în sine _____

_____

• tendinţa de a se autoobserva şi a se autoaprecia _____

_____

• timiditate _____

_____

• curaj _____

_____

VI. D. Trăsături de temperament

1. Gradul de intensitate al reactivităţii:

• emoţională, verbală, motrică _____

_____

2. Gradul de echilibru al reactivităţii:

• emoţională, motrică, verbală _____

_____

3. Gradul de mobilitate al reactivităţii:

• emoţională, motrică, verbală _____

_____

VI.E. Indici de dezvoltare ai sociabilităţii şi ai micro-relaţiilor de tip socio-afectiv

1. Gradul de integrare în colectivul grupei sau al clasei:_____

_____

2. Gradul de expansiune a copilului în colectivitate:

• uşurinţa şi rapiditatea în stabilirea relaţiilor _____

_____

• numărul de copii cu care stabileşte relaţii_____

_____

• spontaneitatea în stabilirea relaţiilor_____

_____

3. Receptivitatea şi disponibilitatea de a stabili relaţii referenţiale cu ceilalţi copii:

• cu copii de aceeaşi vârstă _____

_____

• cu copii mai mari _____

_____

_____

• cu copii mai mici _____

_____

• cu adulţii _____

_____

• numai cu anumiţi copii _____

_____

4. Poziţia şi rolul copilului în grup _____

_____

5. Tipuri de relaţii:

• de comunicare afective _____

_____

verbale _____

_____

• de cooperare pasiv _____

_____

activ _____

_____

• de dominare dominat _____

_____

domină _____

_____

6. Autonomie socială _____

_____

_____

7. Structurarea micro-grupurilor – spontaneitatea – durată – stabilitate: _____

_____

SECŢIUNEA a VII-a

Diagnoza şi prognoza subiectului

I. Concluzii cu privire la starea de sănătate fizică şi psihică a copilului

1. Diagnoza organică: _____

_____

2. Diagnoza de stare _____

_____

3. Diagnoza etiologică _____

_____

4. Diagnoza funcţională: _____

_____

II. Diagnoza psihică:

1. Prognoza de scurtă durată: _____

_____

_____

de lungă durată _____

_____

_____

III. Recomandări

a. Pentru subiect _____

_____

b. Pentru familie _____

_____

c. Pentru şcoală _____

_____

d. Pentru perspectiva dezvoltării _____

_____

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

1. **Allport, G. W.,** *Pattern and Growth in personality. Structure et devloppement de la personalité,* Delachaux, Neuchâtel et Niestlé, 1970.
2. **Ausubel, D., Robinson, F.,** *Învăţarea în şcoală. Introducere în psihologia pedagogică,* E.D.P., Bucureşti, 1981.
3. **Bergen, K. S.,** *The Developing Person,* Bronx Community College city University of New York, Worth Publishers, Inc. 1980.
4. **Birch, A., Hayward, S.,** *Diferenţe interindividuale,* Ed. Tehnică, Bucureşti, 1999.
5. **Bühler, Ch.,** *The Courve of Life as Studies in Biographies,* In "Journal of Applied, Psychology", 19/1955.
6. **Cazacu, T. S.,** *Dialogul la copii,* Ed. Academiei, Bucureşti, 1957.
7. **Chateau, J.,** *Copilul şi jocul,* E.D.P., Bucureşti.
8. **Claparède, Ed.,** *Psychologie de l' enfant et de l'adolescent,* Geneva, 1926.
9. **Creţu, T.,** *Psihologia vârstelor,* partea întâi, Ed. Universităţii, Bucureşti, 1994.
10. **Debesse, M., Psihologia copilului de la naştere la adolescenţă, E.D.P., Bucureşti, 1970.**
11. **Erikson, E.,** *Childhood and Society,* New York, Norton, 1953.
12. **Erikson, E.,** *Identity, Youth and Crisis,* New York, Norton, 1968.
13. **Gesell, A., Ilg, F., Ames, L. B.,** *Youth, the Years from Ten to Sixteen,* Hamish Hamilton, London, 1956.
14. **Gesell, A., Ilg, Fr.,** *L' enfant de 5 à 10 ans.* P.U.F., Paris, 1953.

15. **Hildgard, Ernest, Gordon, Bower, H.,** *Teorii ale învăţării,* E.D.P., Bucureşti, 1974.
16. **Korlberg, L.,** *Moral education in the schools!* A Developmental View, 1969.
17. **Maslow, A.,** *Motivation and Personality,* N.Y. Harper & Row, 1954.
18. **Mead, M.,** *Adolescence in Primitive and Modern Society,* în Readings in Social Psychology, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1952.
19. **Mouco, G.,** *Psychanalyse et education,* Aubier, 1987.
20. **Osterrieth, P. A.,** *Introducere în psihologia copilului,* E.D.P., Bucureşti, 1976.
21. **Piaget, J.,** *Judecata morală la copil,* E.D.P., Bucureşti, 1980.
22. **Piaget, J.,** *La formation symbo ches l" enfant,* Celachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1953.
23. **Piaget, J.,** *Naşterea inteligenţei la copil,* E.D.P., Bucureşti, 1973.
24. **Piaget, J.,** *Psihologia inteligenţei,* Ed. Ştiinţifică, Bucureşti, 1965.
25. **Planchard, E.,** *Pedagogie şcolară contemporană,* E.D.P., Bucureşti, 1992.
26. **Rădulescu, S.,** *Sociologia vârstelor,* Ed. Hyperion, 1994.
27. **Rose, V.,** *Cunoaşterea copilului,* E.D.P., 1972.
28. **Rousselet, J.,** *Adolescentul, acest necunoscut,* Ed. Politică, Bucureşti, 1969.
29. **Super, D., Bohn, J.M., jr.,** *Ocupational Psychology,* Belmont, California, Wagsworth, 1970.
30. **Şchiopu, U., Verza, E.,** *Psihologia vârstelor,* E.D.P., Bucureşti, 1981.
31. **Şchiopu, U., Verza, E.,** *Adolescenţa – personalitate şi limbaj,* Ed. Albatros, Bucureşti, 1989.
32. **Şchiopu, U., Verza, E.,** *Psihologia vârstelor,* (ediţia a treia revizuită adăugită), E.D.P., 1997.
33. **Verza, E.,** *Conduita verbală a şcolarilor mici,* E.D.P., Bucureşti, 1973.

34. **Verza, E.**, *Modelarea comportamentului grafic al elevului în raport cu aprecierea cadrului didactic*, în "Revista de Psihologie", nr. 3/1985.
35. **Verza, E.**, *Omul, jocul şi distracţia*, Ed. Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1978.
36. **Verza, E.**, *Psihologia vârstelor*, Ed. Hyperion, 1993.
37. **Wallon, H.**, *L' evolution psychologique de l'enfant*, Paris, Colin, 1941.
38. **Zazz, B.**, *Psychologie différentielle de l' adolescence*, Paris, PUF, 1996.
39. **Zazzo, R.**, *Evoluţia copilului de la doi la şase ani*, în Psihologia copilului de la naştere la adolescenţă, sub redacţia lui M. Debesse, E.D.P., Bucureşti, 1970.
40. **Zisulescu, Şt.**, *Adolescenţa*, E.D.P., Bucureşti, 1968.